Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170125
Centre d'intérêt: 02

Divay, Gérard, 1945-.

Jalons pour une institution éducative communautaire / Gérard Divay. -- Montréal : INRS-Urbanisation, 1976.
1, 78 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 74-78.

Cote Dewey: 371.03/D618j Cote LC: LB/2820

Descripteur(s): *Relations école-communauté *Besoins collectifs *Développement communautaire *Milieu défavorisé *Approche communautaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Ecole communautaire

Etude consacrée aux aspects institutionnels de l'école communautaire. La première partie explicite les concepts nécessaires à la compréhension des différentes dimensions de cette école. Dans la deuxième partie, différents modèles d'écoles dites communautaires sont délimités et présentés, où prévaut soit l'unilatéralité soit la réciprocité des influences entre l'école et le milieu. Y sont surtout discutées les différentes questions posées par une école communautaire qui serait située en milieu défavorisé. Ce document veut être un premier effort de précision des questions soulevées par le sujet.

L'école en tant qu'institution de service public local est décomposée dans ses différents éléments et les significations de la notion de communauté sont analysées afin de préciser le sens du qualificatif "communautaire". Puis, en se basant sur des expériences récentes, on analyse l'école-équipement communautaire, l'école adaptive, l'école élargie et l'école communautaire.

Ces jalons pour une institution éducative communautaire conduisent à une réflexion en profondeur sur la nature des services publics. Les expériences et projets d'institutions communautaires devraient être examinés dans leurs interactions, leurs effets de renforcement ou de décentralisation mutuels. De plus, cet examen ne doit pas être restreint aux milieux pauvres, car les institutions locales de service public peuvent jouer, partout, un rôle communautaire, toutefois susceptible de varier selon les milieux.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170125

Guy Hibon

I N R S

U R B A N I S A T I O N

INSTITUT NATIONAL DE LA

RECHERCHE SCIENTIFIQUE

D
475

E D U Q 8170125

Jalons pour une institution éducative communautaire

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Gérard Divay
Montréal
I.N.R.S.-Urbanisation
Août 1976

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION - Pourquoi des écoles communautaires ? 1

1. L'échec relatif des mesures scolaires d'enseignement compensateur 1
2. Les facteurs de réussite scolaire 3
3. Les écoles communautaires : slogan ou stratégie d'éducation ? 5
4. Les limites de ce document 8

PREMIERE PARTIE - L'école communautaire : définition des concepts.. 11

Section 1 : L'école comme institution locale de service public .. 12

1. Produits et clientèles de l'école 12
2. La production des services éducatifs 18
3. La fourniture des services éducatifs 21

Section 2 : Les communautés locales 26

1. Les fondements des communautés locales 26
2. Les communautés locales en milieux pauvres 30
3. La délimitation des communautés 35

DEUXIEME PARTIE - Les différents types d'écoles dites communautaires 38

Section 1 : Les écoles ouvertes sur le milieu 40

1. L'école-équipement communautaire 41
2. L'école adaptative 44
3. L'école élargie 49

Section 2 : Les écoles communautaires 56

1. L'école communautaire unifonctionnelle, instrument de promotion du milieu 60
2. L'école, service éducatif d'une institution communautaire multifonctionnelle 68

CONCLUSION GENERALE 71

BIBLIOGRAPHIE 74

INTRODUCTION - POURQUOI DES ECOLES COMMUNAUTAIRES ?

La notion d'école communautaire évoque une série d'expériences relativement récentes[1] où l'institution scolaire a tenté de se rapprocher de son milieu local, appelé "communauté". L'école communautaire se définit surtout de manière négative, par opposition au modèle traditionnel d'école enclos, située dans un certain milieu local, mais n'entretenant avec lui aucune relation si ce n'est par l'intermédiaire des enfants. Les écoles communautaires se sont multipliées principalement dans les zones pauvres des villes où la coupure entre l'école et la communauté locale était la plus marquée. Pourquoi ? Quelles raisons ont amené la constitution de ce nouveau style scolaire ? Quels objectifs spécifiques poursuit-il ? Un bref rappel du contexte dans lequel les écoles communautaires se sont développées et de la situation qu'elles essaient de corriger montre qu'elles ne représentent que des réponses fort balbutiantes à des problèmes pourtant reconnus de manière précise.

1. L'échec relatif des mesures scolaires d'enseignement compensateur

Variété des mesures scolaires d'enseignement compensateur

Les écoles communautaires s'inscrivent dans le mouvement de l'enseignement compensateur[2], tout en voulant dépasser les limites des premières

1. Car les professionnels d'un domaine ont toujours tendance et intérêt à présenter comme nouvelles leurs solutions aux problèmes actuels, eux aussi censés inédits, sans chercher à analyser l'évolution de ces problèmes. Il est possible qu'un approfondissement de l'histoire socio-politique des principales institutions publiques rafraîchirait la mémoire collective. L'éducation populaire a un long passé que les promoteurs d'école communautaire auraient avantage à se rappeler.
2. Alan Little et George Smith présentent les écoles communautaires comme une des stratégies de l'enseignement compensateur. Alan Little et George Smith, Stratégies de compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-unis, O.C.D.E., Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1971, 161 p.

mesures partielles qu'il a inspirées. L'enseignement compensateur vise à contrebalancer les handicaps que les enfants de milieu pauvre rencontrent à l'école, par une série de mesures qui leur sont spécialement réservées. Au départ, la plupart de ces mesures cherchaient à "changer la situation d'apprentissage des enfants", en améliorant les conditions de l'enseignement sans en modifier le cadre institutionnel. Les mesures préconisées ont été très nombreuses : réduction du nombre d'élèves par classe, réorganisation du travail dans les classes, adaptation du contenu des enseignements, perfectionnement des professeurs, extension des programmes pour les enfants d'âge préscolaire...

Résultats incertains de ces mesures

Les évaluations de ces mesures ont montré que leurs effets étaient limités et temporaires. Au mieux peuvent elles éviter que les enfants n'aggravent leurs retards, s'installent dans un processus "de déficit cumulatif"[1]. Cependant, ces évaluations, plus ou moins rigoureuses, ne cherchaient généralement qu'à mesurer l'impact des mesures compensatoires sur la performance scolaire des enfants, étroitement définie par des tests de lecture, d'écriture ou de calcul. Or, le comportement à l'école des enfants de milieu pauvre ne se caractérise pas seulement par un faible degré de réussite, mais aussi par d'autres traits, comme le repli sur soi, l'absence de motivation ou la surexcitation. Mais les effets secondaires des mesures n'ont guère été étudiés, car leur objectif essentiel, et peut-être le seul qu'elles poursuivaient, était la réussite scolaire, telle que la définissent les professionnels de l'enseignement.

---

1. Les résultats de l'expérience de l'école Ollier à Montréal, qui s'inscrivait dans une perspective d'enseignement compensateur, vont dans ce sens. Nicole Durand, Le P.A.S.S., un défi à relever en éducation, Montréal, 1970, 130 p.

En fait, l'échec relatif, mais non total, de toute mesure scolaire d'enseignement compensatoire est prévisible, car elle ne s'attaque qu'à des causes secondaires des retards scolaires des enfants pauvres[1]. Il est important de rappeler brièvement l'importance de chacun des différents facteurs qui influencent les résultats scolaires des enfants, car elle peut fonder partiellement une stratégie d'éducation pour les écoles communautaires[2].

2. Les facteurs de réussite scolaire

Ordre d'importance des principaux facteurs

De nombreuses études ont montré que le contexte familial était le principal facteur explicatif des résultats de l'enfant à l'école. Selon le rapport Coleman, la réussite scolaire est influencée par trois groupes de variables. Par ordre d'importance de leur influence, ce sont : les facteurs contextuels tenant au voisinage et surtout au milieu familial, les caractéristiques du groupe des camarades de classe et enfin, les caractéristiques matérielles et pédagogiques de l'école[3]. Si les enfants de milieu pauvre ne réussissent pas à l'école, c'est avant tout à cause de leur contexte familial à la fois matériel et psychosociologique. Certes, ce handicap de départ a souvent été renforcé par

---

1. Plusieurs études montrent que les réformes scolaires n'ont pas une "incidence déterminante sur les inégalités devant l'école". Voir en particulier Raymond Boudon, L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Armand Colin, 1973.
2. Il ne s'agit que d'un fondement partiel, même si les professionnels de l'enseignement peuvent le considérer comme le plus fondamental, car les objectifs de l'école ne se réduisent pas à la scolarisation.
3. Les mêmes facteurs paraissent jouer au Québec, comme commencent à le montrer certaines études. Voir entre autres Pierre Georgeault, Parents, école et rendement scolaire. Rapport préliminaire, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, mars 1976.

des conditions scolaires désavantageuses : locaux et matériel insuffisants ou de mauvaise qualité, enseignants peu formés ou même amorphes[1].

Incertitude sur les caractéristiques défavorables du milieu

Toutefois, les études existantes ne permettent pas encore de mettre vraiment le doigt sur les éléments particuliers du contexte familial qui causent le plus de retard : s'agit-il d'un revenu familial trop faible, d'une désorganisation plus ou moins accentuée de la cellule familiale ou encore d'un faible développement culturel (se traduisant par la pauvreté du vocabulaire, de l'expression, de l'information...), ou d'une combinaison de ces différents éléments qu'il faudrait pondérer ?

La principale cause des handicaps : le milieu ou l'écart entre l'école et le milieu

Il est possible même que la cause principale des handicaps ne réside pas dans les caractéristiques familiales elles-mêmes, mais dans la distance socio-culturelle entre le milieu familial et l'école. "Les retards scolaires des enfants de milieux socio-économiquement faibles sont dus fondamentalement non pas à leurs carences intellectuelles ou affectives mais au fossé qui sépare leur vécu quotidien dans ses coutumes et modes de fonctionnement aux contenus et modes de fonctionnement scolaires[2]". Un diagnostic moins imprécis sur l'importance respective de ces différents éléments permettrait de mieux

---

1. Les caractéristiques des enseignants dans les écoles de milieu pauvre à Montréal montrent que l'école renforce encore les handicaps familiaux. Voir entre autres Yvon Lefebvre, "Attitudes et capacité psychopédagogiques des enseignants en milieux scolaires défavorisés : programme de formation" dans Education et développement, ministère de l'Education, avril 1975.
2. Anne Laperrière-Nguyen, La Culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, C.E.C.M., mars 1975, p. 5. Ce fossé entre l'école et la vie en dehors de l'école est particulièrement net en milieu défavorisé, au niveau des modes de fonctionnement, mais il traduit aussi plus fondamentalement la coupure entre l'école actuelle et la société. A ce sujet, voir entre autres Hubert Hannoun, Ivan Illich ou l'école sans société, Paris, Les Editions E.S.F., 1973, 175 pages.

définir les objectifs et les stratégies d'intervention scolaire en milieu défavorisé.

Une réforme socio-culturelle plutôt que scolaire

Songeant que les conditions défavorables du milieu familial, en particulier la faiblesse du revenu, ont une influence déterminante, certains estiment que seules des transformations radicales des structures socio-économiques permettraient de résoudre les problèmes d'éducation en milieu défavorisé[1]; mais si les éléments culturels de ces milieux sont importants, la "révolution" socio-économique, tout en étant nécessaire, ne réglerait pas à elle seule toutes les difficultés (à moins que l'on suppose un déterminisme mécanique entre culture et base socio-économique); dans ce cas, n'y aurait-il pas lieu d'élaborer des mesures qui viseraient ces facteurs culturels et qui auraient sans doute aussi pour effet indirect d'accélérer les évolutions socio-économiques nécessaires ? Une précision dans le diagnostic s'imposerait donc. En fait, le mouvement des écoles communautaires est parti de la simple constatation que le milieu était un facteur important et que les relations école-milieu laissaient à désirer.

3. Les écoles communautaires : slogan ou stratégie d'éducation ?

Un tel point de départ est insuffisant pour établir une stratégie d'éducation et pour en définir les objectifs et les moyens institutionnels et pédagogiques. Il autorise en effet au moins deux grands types de stratégie : soit adapter l'école pour qu'elle contribue mieux au développement du milieu local dans ses spécificités, soit changer certaines conditions du milieu pour qu'il facilite la satisfaction des objectifs de l'école dans sa forme actuelle.

1. Claude Trottier, Valérien Harvey, Pierre W. Bélanger et Aimée Leduc soutiennent ce point de vue; voir "Le Document de l'Education sur les milieux défavorisés : un travail inachevé", Education Québec, vol. 6, numéro 6, mars 1976, p. 34-39.

L'école au service de la société ou la société au service de l'école

Implicitement, car rares sont les expériences répondent à une stratégie explicite, la plus large majorité des expériences d'école communautaire paraît avoir suivi la seconde stratégie. Même les expériences les plus avancées d'école de remplacement d'inspiration communautaire essaient, par la suppression des rigidités institutionnelles, de susciter chez l'enfant des caractéristiques de comportement opposées à celles que l'on trouve en milieu pauvre, mais valorisées par les pédagogues (non sans raison, il est vrai), pour mieux réaliser les objectifs de scolarisation et de développement individuel[1].

La philosophie individualiste des réformes

Bref, l'objectif essentiel de la plupart de ces expériences est défini en termes purement individuels, comme celui que se donne officiellement le système d'éducation[2]. Ce choix dépend d'une conception générale et très répandue du rôle de l'école dans l'évolution sociale : l'école devrait être un facteur de changement social général, en permettant la mobilité individuelle ascendante; dans cette perspective, en milieu défavorisé, les professeurs estiment que "le rôle de l'école face au milieu consiste essentiellement à donner aux enfants du milieu les moyens de s'en sortir[3]". Pourtant, de nombreuses études ont démontré que le rôle de l'école dans la promotion sociale est limité[4], en particulier dans les milieux pauvres :

1. Voir à ce sujet Jerry R. Fletcher, "La Fin de l'enseignement en tant qu'institution".

2. Le document du ministère de l'Education, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, juin 1975, 162 pages, peut être significatif à cet égard; même si on mentionne au passage "les besoins et aspirations des populations du Québec", on ne les précise pas et on affirme la primauté de la "société", du "système d'enseignement"; on paraît ainsi souscrire à une conception qui fait de la société un agrégat non structuré d'individus semblables.
3. Anne Laperrière-Nguyen, op. cit., p. 27.
4. Voir en particulier Robert Aschcroft, "L'Ecole en tant que point de départ du développement de la collectivité".

> (...) dans les zones grises comme dans les sociétés pour lesquelles existent des données équivalentes, le phénomène d'héritage est plus important que le phénomène de mobilité.
>
> (...)
>
> Ici comme ailleurs, pour les groupes du bas de la hiérarchie sociale, l'équation liant éducation, occupation et revenu est très défavorable[1].

De nombreuses expériences d'école communautaire paraissent ainsi s'inspirer d'un objectif utopique. Elles se présentent quasiment comme une recherche désordonnée et tâtonnante des "leviers" ou des "recettes" qui permettraient d'améliorer les relations entre l'école et le milieu sans avoir à remettre fondamentalement en question les objectifs de l'école par rapport à ceux du milieu.

"L'école communautaire" : un slogan

De plus, l'appellation d'école communautaire recouvre une grande diversité d'initiatives portant sur les liens avec le milieu ou sur l'organisation matérielle et pédagogique de l'école, ou sur les deux simultanément; la modification de tel ou tel aspect ne se fait d'ailleurs guère dans un esprit d'expérimentation mais au hasard des croyances de certains professionnels (qui sont certes courageux et de bonne foi). Devant une telle diversité de projets et une telle carence d'analyses théoriques et expérimentales, on peut se demander si l'école communautaire ne s'apparente pas moins à une stratégie d'éducation qu'à un slogan publicitaire, analogue à celui de nombreuses entreprises "modernes" qui, à l'instar des compagnies de crédit (monétaire, et non scolaire), encensent leurs clientèles pour mieux les enliser dans leurs problèmes.

---

1. Marie Lavigne et Jean Renaud, L'Hétérogénéité des espaces sociaux. Etude comparative de quatre zones résidentielles du bas de la ville de Montréal, tome I : Caractéristiques sociales et mobilité professionnelle, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, "Les Cahiers du CRUR", no 6, 1974, p. 195 et p. 202.

L'"école communautaire" apparaît donc comme une notion ambiguë, à connotations réformistes et conservatrices. Elle peut résumer toutes les propositions de ceux qui souhaitent une transformation profonde des conceptions de l'école; elle peut tout aussi bien représenter une solution intelligente de compromis moderniste pour les partisans du statu quo. L'ambiguïté même de cette notion peut en accroître l'utilité dans la présentation d'une politique réaliste de réforme. Mais si l'on veut que l'école communautaire représente une véritable stratégie d'éducation, il est nécessaire de préciser ses objectifs, c'est-à-dire la nature des avantages recherchés pour des groupes donnés, et ses modalités institutionnelles, c'est-à-dire l'organisation formelle des démarches pédagogiques nécessaires à la production de ces avantages et l'articulation des rôles des différents intervenants.

4. Les limites de ce document

Ce document veut être un premier effort de précision des questions soulevées par l'idée d'école communautaire; il ne présente qu'une réflexion préliminaire très rapide. Les expériences d'écoles dites communautaires ou les initiatives encore plus nombreuses qui peuvent s'en inspirer n'ont pas été étudiées en profondeur, mais seulement brièvement recensées, à partir de la littérature et de quelques entrevues. Il s'agit donc moins de dresser un bilan que d'élaborer une grille qui permettrait à la fois de systématiser un tel bilan et de donner des points de repère pour la planification d'écoles communautaires, en fournissant des concepts qui facilitent l'appréhension des différentes dimensions d'une telle école et les grands traits de ses modèles possibles.

Cette étude est consacrée aux aspects institutionnels de l'école communautaire. Les questions pédagogiques, les modifications à apporter aux programmes, les nouvelles approches pédagogiques à privilégier ne sont pas discutées en détail, mais seulement prises en considération comme des contraintes à respecter dans l'élaboration de schémas organisationnels susceptibles de faciliter la réalisation d'objectifs fixés. Au début de la réflexion, l'école communautaire est simplement considérée comme une institution à mission éducative dont l'existence et le fonctionnement en vue de résultats précis entraînent une modification du modèle traditionnel des relations entre l'école et son milieu local, la "communauté locale".

La première partie explicite les concepts nécessaires à la compréhension des différentes dimensions de l'école communautaire. D'abord, l'école en tant qu'institution de service public local est décomposée dans ses différents éléments; ensuite, nous analysons les significations de la notion de communauté afin de préciser le sens du qualificatif communautaire.

Dans la deuxième partie, différents modèles d'écoles dites communautaires sont délimités à partir de la combinaison des divers éléments distingués dans la première partie. Deux séries de modèles d'écoles sont ainsi présentées, où prévaut soit l'unilatéralité soit la réciprocité des influences entre l'école et le milieu. Dans la première série de modèles, l'école reconnaît que le milieu a une influence déterminante, mais elle essaie d'orienter et de canaliser cette influence selon ses propres objectifs et schèmes de référence. La deuxième série part de la même hypothèse (le milieu a une influence déterminante), mais elle ajoute une seconde prémisse, de réalisme pédagogique à conséquences révolutionnaires : pour rendre le milieu éducatif, il ne faut pas seulement s'adresser aux adultes dans leur rôle de parents, mais aux adultes en tant que citoyens dont il faut

développer et satisfaire les besoins éducatifs. Cette seconde prémisse ne fait que prendre au sérieux le diagnostic sur l'influence du milieu familial et local, pour en tirer des stratégies curatives. Mais il est évident qu'elle a des incidences politiques plus visibles, qu'il importe d'analyser et non de rejeter dans l'ombre. Elles proviennent de l'enjeu même de l'éducation. "L'enjeu premier et dernier de l'éducation sera toujours philosophique, en ce sens qu'il met en cause immédiatement et directement l'homme que l'on porte ou que l'on veut développer[1]".

Ce document, enfin, discute surtout les différentes questions posées par une école communautaire qui se situerait en milieu défavorisé. En effet, l'école communautaire est souvent présentée comme une solution spécifiquement destinée aux milieux défavorisés. Une des raisons vient sans doute du fait que, dans ces milieux, le plus faible niveau de réussite scolaire remet en cause l'institution traditionnelle et appelle une solution de rechange supposée plus "efficace", ayant pour intérêt premier d'atténuer la coupure entre l'école et son environnement. Toutefois, même si l'implantation d'écoles communautaires s'avère plus urgente, voire plus utile, dans les quartiers défavorisés, elle peut être généralisée, dans la mesure où se transforme le rôle de l'école dans la fonction éducative. Cette généralisation est facilitée par une caractéristique fondamentale de l'école communautaire : une très grande souplesse d'adaptation des relations école-milieu social aux conditions particulières de chaque milieu social.

1. Jacques Grand'Maison, "Perspectives de recherche et d'action du colloque", dans Les Milieux défavorisés, rapport du colloque du Conseil scolaire de l'Île de Montréal tenu à Montréal, le 15 novembre 1975.

PREMIERE PARTIE - L'ECOLE COMMUNAUTAIRE : DEFINITION DES CONCEPTS

L'idée d'école communautaire suggère que l'école joue un certain rôle dans son milieu, dans la "communauté locale". Pour comprendre quel peut être ce rôle, il importe de définir ce que sont l'école et la communauté locale.

L'école comme institution locale de service public

Parler d'école, c'est d'abord évoquer un bâtiment plus ou moins complètement entouré de clôtures, où les enfants passent la journée; cet aspect physique est l'expression la plus visible, et parfois la seule, de l'intégration (et de l'isolement) de l'école dans le milieu local. Les autres dimensions de cette intégration ne peuvent être saisies que si l'école est conçue comme une institution locale de service public agissant de manière spécialisée sur les comportements d'une clientèle géographiquement restreinte; l'école contribue à l'éducation de cette clientèle, mais elle n'a pas, dans les faits, le monopole des interventions éducatives, même si on a tendance à le lui accorder, la population, par apathie et par inconscience, les professionnels, par "expansionnisme".

L'école comme pôle communautaire

Par ailleurs, la clientèle de l'école, compte tenu de son bassin de recrutement limité, fait partie d'un milieu social structuré par divers réseaux de relations et par d'autres pôles institutionnels (centre de loisirs, église, centre local de service communautaire, média locaux, poste de police...). Les chevauchements et le renforcement éventuel de ces réseaux et des zones d'influence de ces pôles créent une certaine intensité de vie communautaire où l'action de l'école peut trouver une partie de son utilité et de ses orientations.

SECTION 1 : L'ECOLE COMME INSTITUTION LOCALE DE SERVICE PUBLIC

Une institution locale de service public doit être analysée dans ses trois composantes principales; d'abord, dans ses produits et résultats ou, pour employer une expression ambiguë mais fréquemment utilisée par les administrateurs, dans ses "extrants", qui définissent la contribution de l'institution au fonctionnement du système social et par là même précisent sa vocation; ensuite, dans le mode de production de ces extrants, qui implique une certaine combinaison de ressources, de méthodes et de techniques; enfin, dans l'organisation de la fourniture de ces produits, c'est-à-dire dans l'organisation des processus politiques par lesquels produits et mode de production sont choisis.

1. PRODUITS ET CLIENTELES DE L'ECOLE

L'école en tant qu'institution est censée offrir certains produits[1] à une clientèle déterminée. Mais si les clientèles sont bien délimitées, par contre, les produits n'ont encore guère fait l'objet de définition ou même de réflexion intensive de la part du ministère de l'Education[2]. Cette situation traduit une attitude très bureaucratique, fréquente dans le domaine scolaire comme dans les autres services publics, qui alourdit et aveugle l'examen des moyens, faute d'analyse détaillée des objectifs finals de l'institution.

---

1. Ces produits doivent être évalués au niveau des résultats plutôt qu'à celui des extrants ou de la performance de l'institution. Comme tout service public aux personnes, l'éducation pose des problèmes d'évaluation. Idéalement, il faut l'évaluer dans ses résultats, c'est-à-dire d'après les comportements de la clientèle après "consommation" du service; mais il est plus facile, surtout pour les administrateurs, de l'évaluer d'après certaines caractéristiques d'offre (nombre de cours offerts, capacité des équipements...).
2. Des efforts importants d'explicitation de ces objectifs sont toutefois en cours actuellement au Québec. Voir en particulier Marc-André Nadeau, Mesure et évaluation des objectifs pédagogiques : manuel d'auto-enseignement sur les objectifs pédagogiques et leur mesure, Québec, P.U.L., 1975.

1.1 Objectifs et produits

Les objectifs de l'école, élémentaire ou secondaire, sont souvent, sans plus de précision, identifiés à quelques fins générales du système d'éducation. Il ne saurait être question ici de proposer une liste d'objectifs détaillés. Toutefois, les fins reconnues du système d'éducation et les débats sur l'école communautaire suggèrent différents thèmes qui pourraient orienter la définition d'objectifs précis.

La scolarisation individuelle. L'école doit inculquer aux enfants les connaissances de base (lecture, écriture, calcul) nécessaires à tout individu dans la société actuelle. Personne ne conteste ce rôle de l'école, même si la façon dont elle le remplit est objet de critique et même si certains estiment que ces apprentissages, dont il est facile d'évaluer les résultats, pourraient être effectués en dehors de l'école, du moins dans les milieux plus favorisés.

Le développement individuel. L'école devrait permettre à chaque jeune de développer au maximum ses potentialités. Tel est le but explicite et officiel du système d'enseignement actuel que le ministère de l'Education privilégie :

> Favoriser le plein épanouissement de la personnalité de chaque jeune du Québec en mettant à sa disposition des moyens appropriés de formation et d'apprentissage[1].

La formulation de cet objectif laisse supposer que le développement individuel active les seuls dynamismes internes de l'individu ("ses aptitudes, ses goûts, ses aspirations"), sans toucher aux processus

---

1. Ministère de l'Education, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, op. cit., p. 23.

de socialisation. Pourtant, l'école, par son mode de fonctionnement et ses contenus de formation, favorise certaines formes de socialisation. Le refus ou l'oubli de faire de cette socialisation un objectif explicite, donc un objet de discussion, peut laisser le champ libre à une certaine manipulation sociale des enfants.

L'intégration sociale des enfants. L'intégration sociale constitue un des résultats effectifs de l'école et devrait donc être explicitée dans les objectifs. D'ailleurs, les partisans d'un développement individualiste visent un certain type d'intégration qui représente sans doute leur objectif final, mais non affiché; le même document du ministère de l'Education ajoute, à propos du développement de la personnalité :

> La personnalité d'un individu s'épanouit dans un milieu donné. Le système doit donc inclure des enseignements portant sur les réalités qui entourent l'individu, sur les rouages de la société dont il fait partie et sur les caractéristiques et valeurs propres à cette société[1].

Toutefois, cette formulation paraît insuffisante; en effet, la diversité sociale y est minimisée au profit d'une conception qui fait de la société un système homogène, où n'existent ni opposition ni débat. Il est à craindre qu'en vertu d'une telle conception, on n'enseigne aux enfants que les valeurs des catégories dominantes à l'échelon national, même si ces valeurs ne correspondent pas à celles des diverses majorités locales.

La précision de ces deux objectifs (développement individuel et intégration sociale) conditionne les relations entre l'école et son milieu. Les conclusions d'une étude empirique sur la perception des objectifs de l'école le montrent clairement; il importe de les citer, compte tenu de leur importance pour la conception de l'école communautaire :

1. Ministère de l'Education, Vers un nouveau mode de fonctionnement(...), op. cit., p. 25-26.

> La clef de l'interprétation des relations école-milieu par les enseignantes et les directions se trouverait donc dans la définition qu'elles donnent de la fonction première de l'école : intégration de l'enfant à la société "large" ou développement des ressources propres de l'individu. La première définition (intégration), amène une minimisation de l'influence du milieu sur l'école, et carrément une lutte contre cette influence, lorsqu'elle va à l'encontre de l'intégration de l'enfant dans la société élargie. La deuxième définition, qui met l'accent sur le développement de l'individu indépendamment des pressions d'intégration de la société élargie, mène à une maximisation de l'influence du milieu sur l'école, ses visées étant plus existentielles et s'appuyant sur les ressources de l'individu et non plus sur les besoins de la société.
>
> C'est donc à ce niveau-ci, très fondamental, qu'entrent en conflit l'idéologie de l'assimilation des enfants des classes défavorisées aux normes et valeurs des classes moyennes, "adaptées" à la société présente, et l'idéologie de la promotion des normes et valeurs des classes populaires, c'est-à-dire de la reconnaissance de l'existence de normes et valeurs différentes, d'une culture et d'un mode de vie différents ayant une légitimité et une valeur propres et dont la reconnaissance et la mise en valeur par l'école seraient indispensables au respect et à la valorisation propres de l'enfant[1].

Pour que ces deux objectifs ne soient pas incompatibles, il faudrait que les formes de l'intégration sociale, les contenus de socialisation soient diversifiés.

La formation générale. L'acquisition de connaissances dans divers domaines constitue un objectif supplémentaire de l'école, qui est généralement reconnu et qui suppose qu'elle réponde aux centres d'intérêt des jeunes et, souvent dans une moindre mesure, les prépare à la vie en société. Dans la mesure où la détention de diplômes sanctionnant l'acquisition de ces connaissances est une condition indispensable à l'obtention de certains emplois, la formation générale est au nombre des facteurs de mobilité sociale ascendante.

1. Anne LaFerrière-Nguyen, op. cit., p. 40 et p. 42.

La formation professionnelle. La formation professionnelle est surtout un objectif des écoles après le niveau élémentaire. Cet objectif entraîne, plus ouvertement que les autres, des tensions dans le rapprochement entre l'école et son milieu. D'une part, pour réaliser cet objectif, l'école doit subordonner assez étroitement ses contenus de formation aux conditions prévalant à un moment donné sur le marché du travail; mais d'autre part, pour assurer aux jeunes des possibilités d'adaptation continue et de recyclage, l'école se doit de leur donner une solide formation technique de base.

Tous les objectifs précédents sont définis par rapport à des individus, considérés la plupart du temps comme des monades abstraites, mais parfois de manière plus réaliste dans leurs enracinements sociaux variés. On pourrait toutefois se demander si le système d'enseignement, par ses institutions locales, ne doit pas avoir en plus une responsabilité vis-à-vis de l'ensemble de la collectivité locale, en contribuant à créer un contexte qui soit favorable à la prise en charge par la collectivité de ses problèmes et qui soit, par conséquent, plus propice aux formations individuelles. Dans ce cas, il serait nécessaire de fixer à l'institution éducative locale d'autres objectifs qui pourraient être regroupés sous le thème suivant : *la promotion éducative du milieu.*

Cette *promotion éducative* vise à fournir à une communauté locale, dans tous les domaines où le besoin s'en fait sentir, les instruments et les contenus de formation qui lui sont nécessaires pour analyser ses problèmes, définir elle-même des solutions et contribuer à leur mise en oeuvre; bref, l'éducation contribue à la promotion collective du milieu.

Nécessité et difficultés de l'opérationnalisation des objectifs

Il ne faut certes pas minimiser les difficultés que rencontrerait une élaboration d'objectifs détaillés pour chacun de ces thèmes. Les difficultés tiennent à la nature même des "extrants" de l'école, qui, à la différence des produits d'entreprises industrielles ou commerciales, n'ont pas de caractère tangible; même leurs résultats, qui se situent au niveau des comportements, posent des problèmes de mesure. En conséquence, on doit rester sceptique devant certains des programmes actuels de formation des administrateurs scolaires, où l'on enseigne exclusivement des modèles de gestion d'entreprises industrielles, alors que la vocation de formation des personnes ou de façonnement des comportements qui oriente l'institution scolaire e d'autres institutions locales appelle d'autres modes d'évaluation des résultats. Mais ce n'est que par des efforts de réflexion en vue d'opérationnaliser tous les objectifs (et non pas seulement celui de scolarisation comme c'est le cas actuellement si l'on en juge par la préoccupation des divers tests qui sont mis au point), qu'on pourra gérer le système d'enseignement de manière intelligente et vraiment rationnelle, c'est-à-dire en ajustant les ressources aux fins spécifiques comme aux fins générales du système; toutefois, pour ce faire, il faudra dépasser les attitudes bureaucratiques mentionnées précédemment, qui relèvent à la fois de la paresse intellectuelle et de la fausse neutralité politique.

1.2 Les clientèles

Les clientèles sont habituellement cloisonnées

Contrairement aux objectifs, les clientèles des institutions d'enseignement sont bien définies. Les principes de regroupement de ces clientèles diffèrent selon qu'il s'agit d'institutions pour jeunes ou pour adultes. Les jeunes sont divisés en groupes d'âge que l'on tend souvent à rendre le plus homogènes possible; les adultes sont rassemblés selon les besoins et les centres

d'intérêt. Un même milieu est ainsi toujours fragmenté et divisé par les institutions d'éducation, même si, dans certains cas, jeunes et adultes participent à des activités analogues.

Clientèle cible et clientèle bénéficiaire Toute la clientèle d'une institution, c'est-à-dire l'ensemble des personnes avec lesquelles elle transige, n'a pas forcément la même position par rapport aux produits; certains groupes peuvent être la cible de diverses interventions de l'institution sans en retirer eux-mêmes des avantages : ils sont plutôt visés pour que soient accrus les avantages d'autres groupes, véritables bénéficiaires de ces interventions. Par exemple, l'école pourra destiner une série d'activités (séances d'information, visites...) aux parents (groupe cible), mais dans le seul but d'améliorer la scolarisation des enfants (groupe bénéficiaire). Des objectifs détaillés devraient inclure à la fois une description des résultats attendus et une délimitation des clientèles bénéficiaires pour pouvoir orienter le mode de production.

2. LA PRODUCTION DES SERVICES EDUCATIFS

Le mode de production désigne la combinaison de ressources humaines et matérielles, de méthodes et de techniques, qui produit les résultats observés à un moment donné.

2.1 Identification des éducateurs

Les ressources humaines comprennent tous ceux qui interviennent dans les processus éducatifs, l'ensemble des éducateurs. Une identification précise de ces éducateurs permet de mieux apprécier l'impact de certaines stratégies éducatives. Traditionnellement, les éducateurs sont les adultes qui interviennent auprès des enfants dans

le cadre de l'école : professionnels de l'enseignement et des services personnels aux étudiants (service social, psychologie, orientation, santé...). Mais cette conception restrictive des producteurs de services éducatifs ne tient pas compte de la diversité des interventions qui influencent les résultats éducatifs; il est possible même, comme le laissent croire certaines recherches, que les professionnels ne produisent pas l'impact le plus déterminant. Il est alors nécessaire de ne pas négliger les autres intervenants.

Les éducateurs ne doivent pas être seulement les professionnels de l'enseignement

D'abord, le rôle actif du bénéficiaire dans sa formation commence à être souligné, comme le montre l'expression, courante maintenant, de "s'éduquant", même s'il est rarement reconnu sur le plan organisationnel[1].

De plus, l'influence primordiale de la famille dans le rythme d'apprentissage scolaire a été abondamment démontrée. Enfin, d'autres institutions ont aussi un rôle décisif dans la formation des jeunes, en particulier les média d'information, surtout la télévision; le nombre d'heures que les enfants passent devant la télévision laisse croire que les émissions télévisées ont presque la même importance que l'école; néanmoins, l'impact de ce phénomène sur la formation des jeunes est encore peu connu. Par ailleurs, il est à noter que ces média échappent au contrôle des communautés locales[2].

2.2 Ressources matérielles

Les ressources matérielles sont constituées principalement par les locaux. L'école en tant que bâtiment unifonctionnel ne servant qu'aux activités scolaires représente encore le modèle le plus courant et

---

1. En dehors des expériences de gestion participative à la C.E.C.M.
2. Le développement de la télévision communautaire, qui recèle de nombreuses possibilités pour l'enseignement, permettrait un contrôle limité mais réel.

de nombreux autres lieux de production des services éducatifs, facilement disponibles dans certains milieux (bibliothèques, musées, centres communautaires), sont encore peu utilisés. Le matériel pédagogique est une autre composante importante des ressources matérielles, mais tout comme les locaux, il ne doit pas nécessairement présenter des caractères uniformes et ultraspécialisés.

2.3 Méthodes de production

Par méthodes de production, on peut désigner d'abord la répartition des rôles à l'intérieur de l'institution et le type d'interaction qui s'établit entre les producteurs : l'organisation des équipes de professeurs et de "s'éduquants". Les méthodes de production peuvent être de type mécanique, comme dans les écoles traditionnelles à classes fermées, où un professeur donne son cours magistral à un groupe d'élèves passifs, ou de type interactif, comme dans l'aire ouverte, où une équipe de professeurs anime les travaux, plus ou moins individualisés selon les matières, de petits groupes d'élèves. Actuellement, au Québec, l'école à aire ouverte où s'effectue en plus un travail d'équipe au niveau de l'ensemble des professeurs (y compris quelques spécialistes, éventuellement) semble représenter le stade le plus avancé de méthode interactive; mais il faut remarquer qu'elle n'inclut encore qu'une petite partie des éducateurs identifiés précédemment. Les méthodes de production font aussi référence à l'organisation générale des études : la nature et la répartition des matières et des programmes, les principes de constitution des groupes d'élèves, leur calendrier scolaire et leur horaire d'activités.

2.4 Techniques de production

Les techniques de production désignent les approches utilisées lors des activités pédagogiques. Celles-ci peuvent être largement standardisées et appliquées uniformément, ou au contraire être innovatrices

et individualisées en fonction des usagers, bref osciller entre l'application stricte d'un manuel et la création continue d'un matériel didactique sur mesure. Actuellement, les modes de production, définis par la combinaison de ces différents éléments, varient selon les écoles; mais ils partagent tous une caractéristique commune : ils tendent à n'inclure que des éducateurs professionnels, même s'il est reconnu que d'autres intervenants ont une influence primordiale sur les résultats éducatifs.

3. LA FOURNITURE DES SERVICES EDUCATIFS

La fourniture des services éducatifs désigne les processus politiques de choix des produits-résultats et de leur mode de production. Ces processus sont structurés, dans le cadre institutionnel local, par l'organisation politico-administrative locale.

3.1 Cadre institutionnel local

Le cadre institutionnel local, décidé par le gouvernement central, comprend les compétences et le territoire accordés à l'institution locale et les règles de décision qu'elle est autorisée à adopter. Dans la mesure où l'école n'est qu'une unité administrative de production, ses compétences propres sont quasiment nulles; d'ailleurs, même les compétences spécifiques des commissions scolaires dans le système actuel sont très faibles : un pouvoir autonome de taxation marginal, les pouvoirs nécessaires pour appliquer les politiques de ressources définies centralement et une certaine initiative dans la précision de programmes institutionnels à l'intérieur des limites des programmes cadres établis par le ministère. Les perspectives ouvertes par le document du ministère de l'Education sur un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement ne laissent pas

entrevoir un renforcement de ces compétences locales. Si, formellement, les commissions scolaires sont encore des unités "décentralisées", on peut se demander si, dans les faits, la plupart d'entre elles ne s'apparentent pas plutôt à des organismes déconcentrés du ministère de l'Education.

Même l'organisation politico-administrative des commissions scolaires est en grande partie dictée, dans ses diverses composantes, par les directives centrales.

3.2 Organisation politico-administrative

La direction politique est assurée par un conseil élu par les contribuables (en fait, par une faible fraction des contribuables : les données fragmentaires sur la participation aux élections dans différentes commissions scolaires[1] montrent des taux de participation généralement situés entre un cinquième et un tiers des électeurs inscrits). Le conseil choisit parmi ses membres un comité exécutif. Le partage des tâches entre conseil et comité exécutif n'est pas uniforme et il est souvent difficile à réaliser. Le conseil hésite à se cantonner à la discussion des politiques générales. D'ailleurs, les deux organes politiques paraissent encore surtout soucieux des décisions courantes de gestion et tendent à éviter les discussions de politiques qui pourraient orienter la production des services éducatifs[2].

Les rôles de la direction politique et des services administratifs sont à préciser

L'appareil bureaucratique de la commission scolaire est placé obligatoirement sous l'autorité d'un directeur général. Le degré de différenciation effective des services et de spécialisation du personnel

1. Il n'existe malheureusement pas de données pour l'ensemble de la province.
2. Voir à ce sujet les données intéressantes mais très limitées du Rapport du groupe Cormel, ministère de l'Education, octobre 1974.

paraît varier assez considérablement. Compte tenu de la faiblesse des organes politiques, l'appareil bureaucratique semble jouer un rôle déterminant dans le choix des politiques. Par contre, l'étendue de son contrôle sur les producteurs de services éducatifs, sur les éducateurs professionnels, est sans doute fluctuante pour toutes les questions d'ordre pédagogique : assez faible lorsque le directeur, membre délégué de cet appareil bureaucratique au niveau de l'école, se comporte presque exclusivement comme un administrateur, plus importante lorsqu'il joue un rôle d'animateur. En contrepartie, les éducateurs professionnels ne semblent que rarement associés aux décisions sur les politiques générales de l'institution locale, de la commission scolaire. Si ces politiques sont peu développées, pour l'école, lieu de production des services, la commission scolaire peut apparaître comme un intermédiaire purement administratif et peut-être superflu entre elle et le niveau central.

Le degré d'ouverture communautaire La dernière composante principale de l'organisation politico-administrative de l'institution locale concerne les relations avec les citoyens. L'école peut manifester une plus ou moins grande ouverture à l'égard du milieu; on pourrait, entre autres, distinguer trois degrés d'ouverture : *la consultation simple* : l'école accorde un rôle consultatif à des représentants de sa clientèle; *le contrôle par la "communauté éducative"* composée des administrateurs, des enseignants, des étudiants et des parents; cette "communauté" contrôle une série de décisions, du moins celles qui concernent les questions pédagogiques et de régie interne; *le contrôle par la "communauté de quartier"* : à la "communauté éducative" s'adjoindraient des représentants, autres que les parents, du milieu de vie local.

Actuellement, seule la participation de certaines clientèles du système scolaire est institutionnalisée par les comités d'école et de parents, élus chaque année par les parents. Cette ouverture communautaire officielle soulève de nombreuses questions. Certes, la participation des parents reste faible en pourcentage, mais les comités d'école permettent néanmoins à un nombre assez important de parents de suivre les activités de l'école[1]. Malgré cette participation officielle, les parents n'ont guère d'influence sur l'orientation des activités de l'école et cette situation remet en question la définition du rôle des comités d'école. Certains voudraient qu'ils aient des pouvoirs décisionnels et non pas un simple rôle consultatif[2]; mais s'ils les obtenaient, ne risqueraient-ils pas de devenir, au niveau de l'école, l'équivalent du conseil des commissaires ?

En fait, la situation actuelle du système d'enseignement aboutit à des anomalies importantes dans la répartition des tâches; les personnes susceptibles d'être les plus intéressées par les questions d'éducation, les parents et leurs représentants aux comités d'école, n'ont qu'un rôle consultatif; par contre, les pouvoirs décisionnels sont confiés à des représentants des contribuables, même si ceux-ci ont en général peu d'intérêt dans le fonctionnement de la commission scolaire, puisque les revenus de source locale laissés à son entière discrétion représentent une part minime de son budget. Cette double représentation permet peut-être à la communauté locale d'être physiquement plus présente dans les décisions de fourniture des services éducatifs, mais elle n'accroît pas forcément sa capacité d'influencer les décisions.

---

1. M. Henripin et V. Ross soulignent à juste titre les effets bénéfiques de ces comités pour l'apprentissage de la participation politique. M. Henripin et V. Ross, Les Parents dans l'école : ils font quoi ? dans quelles limites ? pourquoi et vers quoi ?, ministère de l'Education, 1974, 78 pages.
2. Voir entre autres le Rapport du groupe Commel, op. cit., p. 44-47.

Le système actuel se caractérise par une série de déséquilibres dans les modes de production et de fourniture des services éducatifs

Des études devraient être réalisées pour faire ressortir l'influence effective de diverses catégories d'agents et constituer des types de fourniture à partir de la configuration de leurs poids. Les conditions organisationnelles favorisant l'influence de la communauté pourraient alors être cernées. Mais une conclusion générale peut sans doute être déjà esquissée; les incohérences observées dans le mode actuel de production des services éducatifs, qui n'articule pas explicitement les apports des principaux éducateurs, se retrouvent dans l'organisation de la fourniture, où les parties intéressées disposent de pouvoirs inégaux et où les décisions ne portent pas sur l'ensemble des produits-résultats du système d'enseignement.

Cette situation peut permettre aux éducateurs professionnels de détenir le monopole de la direction effective de toutes les activités éducatives; cet état de choses est injustifiable, car malgré leurs compétences techniques, les éducateurs ne peuvent produire à eux seuls tous les résultats voulus, surtout en milieux défavorisés, comme l'attestent de très nombreuses recherches.

Par ailleurs, les mêmes compétences techniques devraient les habiliter à jouer un rôle officiel plus important dans les processus de fourniture des services éducatifs; mais pour cela, il faudrait sans doute que l'école, lieu de production des services, soit dotée de plus de pouvoirs.

SECTION 2 : LES COMMUNAUTES LOCALES

L'implantation d'une école communautaire suppose l'existence d'une "communauté locale". Cette notion est particulièrement ambiguë. Certains estiment même que la vie urbaine moderne, avec les facilités d'accès à diverses zones d'activité, avec la nette séparation des lieux de résidence et de travail, a entraîné la disparition des communauté locales; certes, avec l'accroissement des villes et agglomérations, les communautés locales n'existent sans doute guère plus en tant que phénomène social global, en tant qu'ensemble organique de groupes qui mènent toutes leurs activités (économiques, politiques, intellectuelles et religieuses) dans un cadre géographique restreint. Par ailleurs, le qualificatif de communautaire est si fréquemment utilisé (parc communautaire, centre communautaire, télévision communautaire) qu'il ne comporte aucun sens précis. Dans ces conditions, si l'on veut attribuer à l'école un rôle communautaire dans son milieu local, il importe de définir les réalités que l'on désigne par l'expression communauté locale, leurs formes particulières d'expression en milieu populaire et la façon dont elles peuvent être délimitées empiriquement. Les réflexions qui suivent concernent surtout le milieu urbain; elles devraient être transposées et adaptées au milieu rural, où existent, à l'échelon du Québec, de nombreuses zones de pauvreté.

1. LES FONDEMENTS DES COMMUNAUTES LOCALES

Les définitions des communautés locales relèvent de plusieurs approches. Elles se différencient par la nature des fondements de la communauté. Pour caractériser très sommairement ces derniers, on peut dire qu'ils sont d'ordre territorial, social et politique.

Communauté territoriale Le caractère fondamental de la communauté locale réside dans les relations qu'un groupe entretient avec son espace de vie quotidien. Elle se manifeste donc surtout dans le voisinage du lieu de résidence. La communauté de voisinage est fondamentalement secrétée par la recherche d'un espace sécuritaire, d'une zone protégée où l'on peut se déplacer sans crainte; elle s'apparente à une unité de défense : "le voisinage protégé" ("defended neighborhood[1]"). Son importance subjective peut être d'autant plus grande que dans la société actuelle, le sentiment d'insécurité est fort répandu. Un tel voisinage paraît sécuritaire non seulement parce qu'il est familier, connu dans sa géographie et dans ses visages, mais aussi parce qu'il permet l'exercice de certaines formes de contrôle social, en particulier en limitant les interactions avec les étrangers dont le statut social est inconnu. Cette communauté de voisinage à base territoriale est surtout animée et maintenue par les enfants, car elle correspond en partie à l'espace de jeu autorisé par leurs parents et sans doute en partie aussi à leurs trajets quotidiens jusqu'à l'école.

Communauté sociale Une deuxième approche définit plutôt la communauté par des caractéristiques sociales, soit d'homogénéité soit d'interaction. Les gens ont souvent tendance à se choisir un environnement résidentiel où les voisins ont un statut et des modes de vie comparables aux leurs, ce qui, dans certains milieux, peut favoriser les interactions de voisinage. L'homogénéité sociale de certains quartiers leur conférerait un caractère de communauté. En fait, même à l'intérieur de grandes zones homogènes se manifestent

---

1. Selon une expression de Gerald D. Suttle, The Social Construction of Communities, Chicago, The University of Chicago Press, 1972, 278 pages. Ce livre offre une analyse fondamentale et approfondie du phénomène de "communauté".

parfois des groupements de localité plus petits qui revendiquent une certaine originalité et se dotent d'une organisation "communautaire"; par ailleurs, surtout en périphérie des centres-villes, des groupes communautaires très actifs peuvent se développer dans des quartiers à forte hétérogénéité sociale. L'homogénéité sociale ne semble donc pas une condition préalable à la constitution d'une communauté locale minimale à base d'identité territoriale, mais elle peut faciliter, une fois cette identité territoriale établie, les entreprises à caractère communautaire (centres de services divers, groupes de rencontre, d'entraide ou même d'action politique).

Communauté politique

La troisième approche ne reconnaît l'existence d'une communauté locale que si elle se traduit sur le plan politique par une organisation qui prend la défense de la communauté et qui, éventuellement, coordonne les services publics qui s'y trouvent. La communauté locale serait avant tout une entité politique; d'ailleurs, dans certaines grandes villes, plusieurs organismes de quartier opèrent sur une base territoriale qui correspond aux limites d'anciennes municipalités annexées par la ville centrale[1]. La communauté locale à base d'identité territoriale tend à générer des organismes de défense, même si ceux-ci ne sont pas officiellement reconnus par les autorités; par exemple, dans les villes de Québec et de Montréal, des comités de citoyens ont milité activement, surtout à la fin des années 60, pour que certains quartiers ne subissent pas de démolitions intensives qui les auraient disloqués; ou encore, dans certaines banlieues riches (Préville, Westmount), des groupes de citoyens, se sentant insuffisamment protégés, organisent eux-mêmes un système supplémentaire de patrouille. Une communauté locale suscite ainsi des mécanismes

---

1. Milton Kotler, Neighborhood Government. The Local Foundations of Political Life, N.Y., Bobbs-Merrill Company, 1969.

d'autodéfense, mais il ne semble pas nécessaire que ceux-ci soient pris en charge par une institution politique locale pour que subsiste la communauté locale; toutefois, il est bien évident que celle-ci serait renforcée par la création d'une telle institution.

La communauté locale comme phénomène multidimensionnel

Ces trois approches ne paraissent pas en fait incompatibles; elles permettent de comprendre des manifestations différentes du phénomène de communauté. S'il est fondamentalement l'expression d'une identité territoriale, il a aussi tendance à se manifester sur le plan politique et il peut être d'autant plus compréhensif que l'homogénéité sociale du milieu local est plus forte. Quelles qu'en soient les manifestations, la communauté locale regroupe les gens, voire les mobilise, au nom de leur appartenance à un même milieu; elle tend à rendre ce critère d'appartenance contraignant dans certaines pratiques sociales, à donner une expression au groupement de localité (ensemble de gens vivant sur un même territoire donné), de sorte qu'il manifeste une certaine cohésion en dépit de la multiplicité de ses divisions internes, très variables selon les quartiers. Celles-ci résultent de la présence, dans le milieu local, de divers groupes découpés selon de multiples critères généraux d'ordre ethnique, linguistique, économique, religieux... La communauté locale comme groupement de localité doit aussi être évaluée dans ses relations dynamiques avec les groupes qui la composent. Elle peut aboutir à atténuer dans une certaine mesure leurs oppositions :

> Dans les groupements de localité,"les membres sont liés d'abord par le voisinage et la nécessité de maintenir la paix dans les lieux qu'ils habitent". Ce sont des groupements "permanents" dont la dissolution possible n'est ni prévue ni envisagée; ce sont des groupements "multi-fonctionnels, c'est-à-dire ayant plusieurs oeuvres à accomplir comme la police pour assurer la tranquillité et la sécurité du voisinage"...; si l'on distingue enfin les groupements sociaux selon leur orientation combative ou conciliatrice, "ce qui oppose les

> groupements de localité à tous les autres, c'est le fait qu'ils ont tendance à s'affirmer toujours comme des groupements d'union, qu'il s'agisse d'une commune, d'une municipalité ou de l'Etat lui-même; mais cela ne veut pas dire que cette orientation, bien qu'elle soit officiellement conciliatrice, ne puisse parfois l'être, en fait,que très relativement; elle peut conduire à des conflits aigus,par exemple entre régions, ou camoufler un asservissement de fait aux intérêts de certains groupements de division, comme les classes sociales par exemple[1].

Mais dans la mesure où la communauté locale est relativement homogène, son organisation sur le plan politique peut aussi renforcer les luttes générales de groupes qui s'y trouvent concentrés. La communauté peut ainsi jouer dans la dynamique sociale générale des rôles différents, selon sa composition et sa conjoncture politique interne; elle représente surtout une force intégratrice, mais elle peut aussi favoriser l'individualisation de groupes sociaux généraux. C'est en tenant compte de cette ambiguïté qu'on doit étudier ses manifestations en milieux pauvres.

2. LES COMMUNAUTES LOCALES EN MILIEUX PAUVRES[2]

L'importance des "communautés locales" paraît plus marquée dans les milieux urbains pauvres[3], même si elles se manifestent difficilement sur le plan politique.

---

1. J.O. Retel, Organisation communale et groupements de localité dans deux agglomérations françaises, Paris, C.S.U., 1973, p. 59. Entre guillemets , des extraits de G. Gurvitch, cités par Retel.
2. Rappelons qu'une analyse spécifique devrait être menée pour les milieux ruraux pauvres. Certains traits des milieux urbains pauvres pourraient sans doute y être transposés à une autre échelle, en particulier le localisme contraint et la nécessité de l'entraide.
3. Il est vrai que ces milieux ont été plus souvent étudiés que les quartiers riches. Néanmoins, compte tenu des différences de genres de vie des diverses catégories sociales, la communauté locale à laquelle la notion de "quartier" fait référence semble moins utile aux classes aisées. Voir à ce sujet Marc-André Lessard, La Qualité de vie et les quartiers urbains, annexe du rapport du Groupe de travail sur l'urbanisation, Editeur officiel du Québec, 1976.

Plusieurs études ont montré que dans les zones pauvres des villes, la vie de quartier remplit des fonctions essentielles :

> La population du quartier ouvrier choisi se sent particulièrement étrangère à ce qui se passe dans la société qui l'entoure. Le sentiment d'aliénation face à la vie en société industrielle est très répandu... Dans leurs relations avec leurs concitoyens, les habitants du quartier sont méfiants. Cependant quand il s'agit de relations avec les gens du quartier, la confiance nécessaire à la vie en société apparaît clairement. En somme le quartier est un cadre de vie accepté comme essentiel dans un contexte social plus vaste où l'on se sent peu à l'aise[1].

Importance de la communauté locale

Le localisme y est particulièrement marqué. "Ainsi, la tendance générale des populations des zones grises est (...) de favoriser une échelle spatiale très locale par suite de l'effet conjoint des habitudes collectives propres aux classes ouvrières urbaines et de la grande densité des équipements de service qu'on trouve dans ces quartiers[2]". Toutefois, même à l'intérieur de ces zones, une certaine diversité se manifeste. Le milieu local ne remplit pas la même fonction pour les populations locales selon que leurs perspectives de mobilité sociale sont relativement ouvertes ou complètement bloquées. Pour une population sans mobilité professionnelle, un quartier présentant une unité sociologique significative, c'est-à-dire ayant un caractère de communauté vécue, peut constituer "une zone de repli de la population sur elle-même"; à l'inverse, pour une population dont la situation est plus ouverte sur l'ensemble social et urbain, le quartier peut "souligner et favoriser l'autonomie des individus[3]". L'importance, variable

---

1. Serge Carlos, "L'Animation sociale et la politique municipale", Le Devoir, 22 mars 1970, p. 5.
2. Marie Lavigne et Micheline Douville, L'Hétérogénéité des espaces sociaux, tome II, Vie de voisinage et vie de quartier, Montréal, P.U.Q., "Les Cahiers de l'INRS-Urbanisation", no 7, 1975, p. 96.
3. Ibid., p. 229-230.

toutefois, du quartier comme cadre de vie en zones pauvres laisse croire que les avantages d'une certaine vie communautaire peuvent y être plus intensément ressentis. Certaines caractéristiques de ces zones sur le plan politique tendent aussi à le montrer.

Faiblesse de la participation institutionnelle en milieux pauvres

Certes, les zones pauvres ne participent guère aux activités politiques traditionnelles; même pour l'élection de représentants à des organismes locaux comme les comités d'école, leur taux de participation paraît assez régulièrement moins élevé que celui des milieux plus aisés. "Plus on est exclu du pouvoir, plus on est conscient et critique face au caractère démocratique de la société[1]". Par exemple, à Montréal, en juin 1973, les taux de participation aux élections scolaires, assez faibles en général, ont varié entre 30 % des inscrits dans le quartier électoral no 17, relativement aisé, et 14 % dans le quartier électoral no 5, qui se situe dans une zone défavorisée de la ville de Montréal.

De même, d'après les données d'un sondage de l'Association des directeurs d'école de Montréal, "à l'élémentaire, on constate que dans les milieux défavorisés, il y a moins de parents aux élections 33 % des élections ont attiré moins de 25 personnes[2]".

Le nombre de membres des comités est aussi moins important dans les milieux défavorisés : "55 % des comités ont 9 membres et moins alors que dans les milieux aisés et moyens 60 % des comités ont plus de 10 membres[3]".

---

1. Collectif de recherche en sociologie urbaine, Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones, Montréal, P.U.M., 1973, "L'Univers de cinq quartiers de Montréal", p. 24.
2. Association des directeurs d'école de Montréal, Informo, vol. 5, no 4, mars 1974, numéro spécial : "Sondage sur le comité d'école".
3. Ibid.

Une partie des causes de cette attitude de retrait est sans doute à rechercher dans les biais institutionnels, c'est-à-dire dans l'orientation systématique de l'action publique qu'induit tout cadre institutionnel, compte tenu de ses caractères spécifiques; à cet égard, on pourrait accepter le diagnostic suivant :

> Les institutions ont révélé de plus en plus clairement qu'elles ne sont pas là pour l'organisation et la promotion collective des milieux populaires. Si elles tiennent compte des besoins et des intérêts de ces milieux, ce n'est qu'occasionnellement et dans la mesure où elles peuvent par leur action propre, désamorcer les conflits sociaux, perpétuer la désorganisation des milieux populaires (i.e. en retarder l'organisation autonome), assurer une certaine paix sociale, au profit des intérêts dominants. Mais certes pas pour renforcer la perception de la dimension collective de ces situations et de ces intérêts[1].

Toutefois, le faible degré de participation des milieux pauvres aux institutions, en partie causé par les stratégies plus ou moins conscientes qui orientent les pratiques institutionnelles, ne décrit qu'une partie des comportements politiques de ces zones.

Dynamisme autonome des milieux pauvres Elles se caractérisent aussi par un dynamisme assez élevé, mais qui se manifeste surtout en dehors du cadre institutionnel. Les nombreuses initiatives d'auto-organisation l'attestent et bon nombre d'entre elles ne résultent pas d'interventions des élites locales, surtout religieuses, ni d'animateurs extérieurs au quartier, mais de l'action d'éléments du milieu; c'est ainsi que dans les zones grises de Montréal, "environ 40 % des organismes populaires sont contrôlés par des citoyens, définis comme des individus socio-économiquement représentatifs de la clientèle visée par l'organisme[2]". Ces organismes dispensent surtout des

1. Guy Lafleur, La Promotion culturelle collective des classes défavorisées, Montréal, I.C.E.A., mai 1975, p. 22.
2. Jean-Pierre Collin et Jacques Godbout, Les Organismes populaires en milieu urbain. Contre-pouvoir ou nouvelle pratique professionnelle ? , Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation, 1975, 213 p.

services de nature très variée; et même s'ils ont des visées politiques à long terme pour l'organisation des classes populaires, ils sont peu engagés politiquement et une très faible minorité d'entre eux se consacre à des activités politiques, sans recourir alors aux fonds publics[1]. Les initiatives populaires d'auto-organisation dans le domaine de l'éducation paraissent relever du même profil.

Dans certains centres d'éducation communautaire par exemple (Pavillon d'éducation communautaire de Hochelaga-Maisonneuve, Centre de perfectionnement des adultes de la Petite-Bourgogne, Carrefour d'éducation populaire de Pointe-Saint-Charles), les gens du quartier prennent eux-mêmes leur formation en charge, en élisant un conseil d'administration. Le problème qui peut surgir alors concerne la représentativité d'un tel conseil, mais l'importance de ce problème est diminuée du fait que les centres d'éducation communautaire n'ont pas le monopole de la distribution des cours aux adultes dans leur quartier. Ces centres d'éducation populaire s'attribuent volontiers un rôle politique général; ils veulent amener le milieu à une prise de conscience de sa situation, à faire une analyse critique des causes de cette situation et à s'organiser pour changer ses conditions de vie. Mais dans leurs activités courantes, ils dispensent des services éducatifs, donnent une gamme de cours assez semblable à celle qui est offerte aux adultes par la commission scolaire et ils ne sont que très épisodiquement et souvent indirectement engagés dans des activités de politique active. Ces nombreuses expériences dans divers domaines montrent que les milieux pauvres disposent d'un potentiel d'auto-organisation qui est sous-estimé; les groupes qui s'y organisent sur une base locale, sans chercher à défendre leur territoire local[2], peuvent être des animateurs de vie communautaire, sinon au niveau des quartiers, du moins à un niveau plus restreint qu'on pourrait appeler unité de voisinage.

1. *Ibid.*, chapitre 6.
2. *Ibid.*, chapitre 5.

Bref, dans les milieux pauvres, la "communauté locale" paraît représenter une réalité vécue par bon nombre de citoyens sur le plan social; l'entraide et la solidarité au niveau local sont une condition de survie pour les gens dépourvus de ressources suffisantes. Toutefois, cette réalité de quartier n'est pas vécue au niveau des institutions habituelles de service public, comme en témoignent les faibles taux de participation politique.

3. LA DELIMITATION DES COMMUNAUTES

Si une école communautaire doit être implantée, il est nécessaire de délimiter empiriquement la "communauté" dans laquelle elle doit oeuvrer. Cette opération nécessite plusieurs choix. Le premier concerne la base de la communauté : veut-on la constituer sur un critère uniquement social ou plutôt sur un critère géographique ?

Limites d'une communauté locale socialement homogène

L'idée de créer des écoles dont la clientèle serait uniquement délimitée par un critère d'ordre social ne doit pas surprendre. Il existe déjà des écoles réservées à des communautés à caractère ethnique et religieux. L'école communautaire, dans une stratégie d'éducation pour les milieux défavorisés, s'adresserait exclusivement à des enfants de familles pauvres; certains estiment d'ailleurs que seuls ceux-ci devraient y avoir accès, pour que les mesures spéciales de cette stratégie ne profitent qu'à la clientèle visée. Toutefois cette approche, surtout si elle implique de longs trajets pour les enfants, ne permettrait pas à l'école de jouer un rôle dans la "communauté locale"[1], lieu de mobilisation de nombreux groupes populaires, comme on l'a noté précédemment. Dans la mesure où l'école

---

1. On verra dans la deuxième partie qu'un tel rôle est nécessaire.

est définie par rapport à une communauté locale, sa clientèle doit être délimitée selon un critère géographique. Cette option pourrait présenter certaines difficultés par rapport aux priorités que le ministère de l'Education pourrait se fixer pour l'application d'un programme d'école communautaire. En effet, même s'il existe certaines écoles dont le bassin de recrutement se situe uniquement en milieu pauvre, les familles pauvres sont relativement éparpillées sur tout le territoire, comme le montre une étude récente effectuée pour le Conseil scolaire de l'Île de Montréal[1]. Dans ce contexte, une politique d'éducation en milieu défavorisé qui voudrait rejoindre tous les enfants de famille pauvre devrait être appliquée à un très grand nombre d'écoles, qui auraient toutes la possibilité de devenir "communautaires". L'autre option serait de concentrer ces enfants dans une même école; outre les problèmes de transport, cette option entraînerait une coupure entre l'école et son milieu, empêcherait la création d'une école communautaire dans bon nombre de cas. Mais si la communauté locale doit être définie selon un critère géographique, quelle base adopter : le quartier ou le voisinage ?

Taille possible d'une communauté locale

Dans les zones pauvres des villes, l'unité de voisinage couvre une aire très petite autour de la résidence, que cette aire soit délimitée par l'espace des activités primaires ou par la perception qu'en ont les gens[2]; quant au voisinage immédiat, il ne s'étendrait même pas à toute l'aire de desserte d'une école élémentaire. Le quartier, enfin, représente aussi une certaine réalité vécue ou du moins perçue par les habitants de ces zones; ils l'identifient et fondent leur sentiment d'y appartenir surtout

---

1. Raymond Depatie, Yvon Lefebvre et Claude Parent, Identification des écoles fréquentées dans une large mesure par des enfants de milieux défavorisés, décembre 1975.
2. Ce paragraphe est inspiré des résultats de Marie Lavigne et Micheline Douville, op. cit., chapitre 2.

par référence à ses caractéristiques sociales, mais sa délimitation géographique approximative tient compte des barrières physiques et des limites officielles. Le quartier ainsi perçu comme entité spécifique, donc, éventuellement, comme communauté locale, est de taille variable, et comprend au moins 20,000 habitants; mais lorsqu'il se situe autour de ce seuil, il paraît plus identifiable et la base géographique d'opération des groupes populaires semble le montrer[1].

Compte tenu des connaissances partielles disponibles actuellement sur la perception psychosociologique des communautés locales et sur les expériences de participation à la gestion des services publics, il est possible de faire deux hypothèses sur un découpage des zones urbaines qui serait pertinent à la fois en termes d'identité sociale et en termes de fonctionnalité pour la fourniture des services publics[2]. La première hypothèse concerne la base géographique : les aires de desserte de l'école primaire et de l'école secondaire représentent des foyers réalistes et acceptables de participation et de fourniture des services[3]. La deuxième hypothèse concerne l'influence des institutions sur les pratiques sociales : un regroupement des différentes institutions locales de service public à l'intérieur des aires précédemment définies pourrait faciliter le développement de communautés locales vivantes.

---

1. Cette généralisation semble plausible, à partir des résultats de Jean-Pierre Collin et Jacques Godbout, op. cit., p. 185-186.
2. Gérard Divay, Denise Beaulieu et Claude Roy, Regroupement municipal et intégration sociale, Montréal, C.R.I.U.-I.N.R.S.-Urbanisation, 1975, 290 p.
3. Par ailleurs, elles sont assez petites pour qu'en milieu défavorisé, l'homogénéité sociale y soit passablement forte.

DEUXIEME PARTIE - LES DIFFERENTS TYPES D'ECOLES DITES COMMUNAUTAIRES

Les écoles dites communautaires essaient toutes de se rapprocher de leur milieu local; elles ne veulent plus se conformer au modèle traditionnel :

> Dans l'école défavorisée typique, les liens entre l'école et le foyer sont faibles; l'école constitue une avant-garde isolée, représentant les valeurs d'une société plus large, mais qui ne sont pas en rapport avec les besoins de la communauté locale[1].

L'école typique ne connaît d'ailleurs même pas ces besoins, et ne cherche pas à les connaître[2]. Dans leurs tentatives de rapprochement, les écoles communautaires empruntent des voies très diverses, sans poursuivre forcément les mêmes buts, car l'intégration à la communauté locale ne peut être une fin en elle-même, mais seulement un moyen au service de buts plus précis, qu'il s'agisse de renforcer le pouvoir de pression de l'école auprès des autorités supérieures, d'améliorer la qualité de l'enseignement scolaire ou de répondre aux besoins éducatifs du milieu.

Les écoles communautaires : des écoles dont les produits sont différents

Les expériences d'écoles dites communautaires peuvent être classées selon les dimensions distinguées dans les deux sections précédentes, sur les institutions locales de service public et sur les communautés locales.

Les écoles communautaires se différencient fondamentalement des autres écoles par les produits-résultats et les clientèles qu'elles

1. Alan Little and George Smith, op. cit., p. 101.
2. Anne Laperrière-Nguyen, op. cit., p. 77-79.

visent. Pour atteindre ces objectifs finals, elles peuvent être amenées à modifier le mode de production des services éducatifs et même l'organisation de leur fourniture : certains résultats pour certaines clientèles ne peuvent pas être obtenus dans n'importe quel contexte institutionnel et, en corollaire, l'organisation de la production et de la fourniture influence le genre de produit de l'institution[1]. Par exemple, la substitution des aires ouvertes aux classes fermées semble influencer les relations entre enseignants et entre enseignants et élèves, de même que les attitudes des enseignants à l'égard de la participation du milieu[2]. Mais la connaissance des interactions entre l'organisation d'une institution locale de service public et la nature de ses produits reste malheureusement peu développée : cette connaissance serait très utile à ceux qui cherchent à proposer des types d'école communautaire en fonction du genre de résultats recherchés.

Certaines typologies d'écoles communautaires ont déjà été proposées, en particulier par A. Little et G. Smith :

> Ceux qui ont écrit sur l'"école communautaire" ont distingué quatre grands types : (i) une école limitée à zone de recrutement donnée par opposition aux écoles sélectionnant leurs élèves dans plusieurs communautés; (ii) une école utilisée largement en dehors du temps scolaire à la fois par les enfants de l'école et les groupes de la communauté; (iii) une école qui se concentre sur l'étude de la communauté locale et (iv) une institution qui répond aux besoins de la communauté et fait converger les pressions de la communauté vers le changement en les appliquant à des problèmes et à des progrès locaux[3].

1. Pour une analyse de ces interactions dans le domaine des Affaires sociales, voir Jacques Godbout et Nicole V. Martin, Participation et innovation. L'implantation des C.L.S.C. et les organismes communautaires autonomes, I.N.R.S.-Urbanisation-ENAP, 1974, 343 pages.
2. Anne Laperrière-Nguyen, op. cit., p. 74-76.
3. A. Little et G. Smith, op. cit., p. 102.

Ces types ne rendent pas compte de toutes les dimensions de l'école communautaire et, en particulier, ne renseignent guère sur le rôle des différents intervenants. Il semble préférable de construire des types en combinant les dimensions distinguées dans la première partie. Quelques-unes des combinaisons possibles, celles qui paraissent pertinentes dans le contexte québécois actuel, sont exposées dans cette seconde partie et regroupées en deux grandes séries : les écoles de la première série sont ouvertes sur le milieu, mais essentiellement pour le bénéfice des enfants et pour une meilleure réalisation des objectifs traditionnels; les écoles de la seconde série veulent répondre simultanément aux besoins éducatifs des enfants et des adultes, dans leurs interactions et leurs relations à la promotion collective des milieux pauvres. Ces types d'écoles, nous l'avons dit, sont présentés en fonction de la situation québécoise; malheureusement, il existe encore peu d'études empiriques sur cette dernière, surtout pour les niveaux élémentaire et secondaire. L'apparente uniformité du cadre institutionnel, renforcée par le rôle prépondérant du gouvernement provincial, semble recouvrir une grande variété d'expériences locales. La connaissance de cette variété permettrait d'évaluer l'état des relations entre les écoles et leurs milieux locaux respectifs.

SECTION 1 : LES ECOLES OUVERTES SUR LE MILIEU

Plusieurs écoles dites communautaires ne se donnent pas pour objectif de répondre aux besoins éducatifs de toute la communauté; elles se contentent de s'ouvrir à la communauté pour mieux atteindre des produits-résultats traditionnels restreints, visant essentiellement la clientèle des jeunes : scolarisation, développement individuel subordonné à une intégration à la société globale, formation générale.

Cette ouverture communautaire peut nécessiter des changements importants dans le mode de production des services éducatifs, tout en s'accommodant de l'organisation actuelle de leur fourniture; celle-ci peut toutefois être radicalement transformée dans le cas de certaines *"community schools"*, où le milieu local exerce un contrôle sur son école, non pour étendre ses objectifs, mais pour la contraindre à mieux remplir ses objectifs traditionnels. Dans les "écoles ouvertes sur le milieu", le changement des relations entre l'école et le milieu est considéré comme instrumental et reste ordonné à la poursuite des objectifs traditionnels.

Parmi les expériences d'écoles dites communautaires et parmi les initiatives d'ouverture au milieu qui existent au Québec, trois types principaux d'écoles ouvertes se dégagent : l'école-équipement communautaire, l'école adaptative, l'école élargie.

1. L'ECOLE-EQUIPEMENT COMMUNAUTAIRE

Certaines écoles sont qualifiées de communautaires uniquement parce que leurs locaux sont disponibles en dehors des heures de classe pour diverses activités destinées aux enfants ou aux adultes. Pour l'ensemble du Québec, il est difficile d'avoir une idée approximative de l'ampleur de cette utilisation des locaux scolaires à des fins autres que de scolarisation des enfants. Voici quelques exemples d'utilisation pour des fins de loisirs ou d'éducation des adultes.

-L'école servant à des activités de loisirs

A Longueuil, suite à des ententes entre le service des loisirs et les différentes commissions scolaires, tous les locaux scolaires sont mis à la disposition des différents organismes de loisirs qui oeuvrent

dans la ville. Durant la période estivale, les écoles sont remises au service des loisirs, qui les administre. L'ouverture générale des écoles élémentaires permet de rejoindre facilement la clientèle la plus jeune. Par contre, les adolescents sont peu touchés, préférant une vie qui ne se restreint pas à l'unité de voisinage. Les ententes sont conclues avec chaque polyvalente, sur une base d'échange de services.

A Montréal, en 1973-1974, douze polyvalentes ont été mises à la disposition de la ville pour être utilisées à des fins de loisirs et de sports. En semaine, aucun frais d'entretien n'est exigé de la ville et l'utilisation du matériel scolaire lui est facilitée; soixante-dix-sept écoles élémentaires et parcs-écoles ont aussi été mis à la disposition de la ville pour qu'elle y ouvre des "centres communautaires".

-L'école servant à des activités éducatives non scolaires

Dans le cas des activités éducatives non scolaires, l'école semble servir surtout pour les cours d'éducation des adultes. Mais il est à noter qu'environ la moitié des cours est dispensée ailleurs que dans des écoles, en raison de l'image négative de l'école dans certains milieux et de l'absence de coût pour l'organisme demandeur lorsqu'il a ses propres locaux.

Les groupes de travail de Multi-média bénéficient gratuitement de locaux dans des écoles élémentaires et peuvent y louer de l'équipement audiovisuel.

L'utilisation des bibliothèques scolaires par la clientèle non scolaire soulève tous les problèmes des relations entre la politique provinciale de la Direction des bibliothèques publiques et les

politiques des commissions scolaires. A Longueuil, la nécessité de la décentralisation de la bibliothèque centrale et de sa collaboration avec les bibliothèques scolaires (organisées différemment selon les commissions scolaires) a abouti, après une année d'expérimentation, à la conception d'une organisation d'ensemble où les unités de voisinage bénéficieraient des bibliothèques d'école et où des bibliothèques de quartier seraient prises en charge par la municipalité.

Cette utilisation multifonctionnelle des équipements scolaires (gymnases, cours d'école, salles de classe) tend à se généraliser au Québec, en raison des protocoles d'accord acceptés par les autorités scolaires et municipales, tant au palier local que provincial. Il s'agit plus, en fait, d'un souci de rentabilisation des équipements importants que d'une volonté de rendre l'école utile à la communauté locale. Cette utilisation "communautaire" de l'école soulève certaines difficultés d'ordre administratif qui ne sont pas insurmontables, comme la rémunération supplémentaire des concierges et le partage des coûts d'entretien; ce dernier problème se règle parfois par des échanges de services.

L'école-équipement communautaire : une appellation abusive

L'appellation d'école ou de centre "communautaire" donnée à une école dont les locaux sont mis à la disposition de la communauté est abusive. Les résultats de cette utilisation communautaire sont plus profitables à la communauté locale qu'à l'école : celle-ci contribue éventuellement, dans ce cas, à l'animation de la vie sociale du quartier; mais elle n'en retire (si elle en retire effectivement) que des avantages très indirects pour l'accomplissement de sa mission éducative : une telle ouverture peut améliorer le climat des relations école-milieu, rendre l'école psychologiquement plus accessible aux gens du milieu, car la grille de l'école est souvent perçue, par les enseignants et par les parents, comme une

grille à ne pas franchir. Bref, l'utilisation communautaire de l'école-équipement peut exister sans que l'école, comme institution, modifie sa façon de fournir les services éducatifs et son rôle d'institution éducative par rapport à la communauté.

2. L'ECOLE ADAPTATIVE

Dans la mesure où le fossé qui sépare l'école de son milieu est un handicap pour les enfants de milieux pauvres, l'école peut essayer de se rapprocher du milieu, en adaptant son mode de production des services éducatifs, pour mieux réaliser ses objectifs traditionnels : surtout la scolarisation et la formation générale, le développement individuel de l'enfant, dans une perspective d'intégration à la société globale. L'adaptation au milieu ne signifie pas l'acceptation par l'école des valeurs et aspirations du milieu et ne remet donc pas en cause l'inadéquation éventuelle de certains de ses produits-résultats par rapport à la communauté locale.

2.1 Mode de production dans une école adaptative

Augmentation du nombre de spécialistes

L'adaptation du mode de production se fait à plusieurs niveaux. D'abord, le personnel professionnel de l'école s'élargit. Les relations avec le milieu (ou avec certaines familles) étant considérées comme faisant problème, les enseignants réclament des spécialistes pour régler les cas sur une base individuelle, surtout des professionnels du service social ou des spécialistes de l'enfance inadaptée. Il serait nécessaire de faire une évaluation de l'efficacité du traitement des cas hors du groupe-classe habituel; en particulier, l'intervention de spécialistes de l'enfance inadaptée auprès d'enfants pris individuellement ou en très petits groupes ne paraît pas très fructueuse dans certaines écoles. Le professionnel

du service aux étudiants peut aussi intervenir dans certaines situations familiales pour que l'enfant puisse disposer des conditions matérielles et psycho-affectives minimales pour suivre régulièrement les cours. L'adjonction de divers professionnels aux enseignants, qui ne se fait pas sans difficultés de coordination, chacun ayant tendance à s'enfermer dans sa spécialité, représente une solution courante aux problèmes scolaires en milieux défavorisés; elle a fortement inspiré l'opération Renouveau à la C.E.C.M. Mais l'adaptation au milieu ne se réduit pas forcément à la prise en charge des problèmes individuels et familiaux qui troublent le fonctionnement régulier des classes.

Adaptation des techniques

Elle peut aussi impliquer que les professeurs modifient leurs techniques d'enseignement pour qu'elles soient moins inhabituelles par rapport au mode de fonctionnement et aux valeurs des enfants des milieux défavorisés ou moins incompatibles avec eux. L'écart culturel entre l'école et le milieu est souvent souligné et perçu par l'une et l'autre, comme l'ont montré plusieurs interventions lors des séances de consultation que le ministère de l'Education a tenues sur le document Education et développement. Par exemple, les modes de vie et métiers du milieu ne sont pas valorisés à l'école; la filière universitaire est privilégiée au détriment de la formation professionnelle. L'adaptation peut se manifester dans le choix du matériel et des activités pédagogiques, des situations d'apprentissage en diverses matières, pour qu'elles s'inspirent des situations vécues par les enfants et ne soient pas systématiquement importées d'un autre univers social. Par ses activités, l'école adaptative fait mieux connaître aux enfants leur milieu et ne le défavorise pas en l'oubliant systématiquement; pour cela, les techniques d'enseignement utilisées, entendues dans leur sens large, doivent être innovatrices.

Changements de méthodes L'innovation a plus de chances de se produire et de se maintenir si les méthodes sont de type interactif, s'il existe un véritable travail d'équipe au niveau de l'école. Dans ce cas, des discussions professionnelles fréquentes entre les enseignants, les professionnels et la direction peuvent soutenir chacun des intervenants dans la tâche difficile de tenir compte de la spécificité du milieu.

Transformation des pratiques professionnelles Le respect de ces exigences d'adaptation, d'innovation et d'interaction suppose une transformation en profondeur des pratiques professionnelles actuelles dans l'école en milieu défavorisé. Celles-ci ont tendance à se caractériser par le cloisonnement, la routine, l'isolement et une certaine satisfaction dans la médiocrité[1]. La simple adaptation de l'école nécessiterait un plus grand dynamisme pédagogique des directions[2] et une plus grande motivation chez les enseignants. Certes, les contribuables et les clientèles seraient en droit de s'attendre, dans de nombreuses écoles, à ce que certains enseignants manifestent une plus grande conscience professionnelle; mais par ailleurs, les responsables institutionnels devraient reconnaître qu'une école adaptative exigerait des efforts supplémentaires et, sans doute, supérieurs à la normale de la part des enseignants. Actuellement, au Québec, les écoles qui se veulent innovatrices réunissent à la fois des directeurs avertis de leur rôle d'animateur pédagogique et des enseignants qui ne comptent guère

1. Voir à ce sujet Yvon Lefebvre, op. cit.; Anne Laperrière-Nguyen, op. cit.
2. Le rôle clé des directeurs d'école dans l'introduction des innovations au Québec a déjà été montré. Voir Pierre Georgeault, Jacqueline Pelchat, Jean-Yves Morin et Diane St-Michel, Diagnostic sur l'innovation dans l'enseignement élémentaire québécois, ministère de l'Education, Rapport pour l'O.C.D.E., mars 1974.

le temps consacré à l'école[1]. A moins de hausser partout les exigences professionnelles au niveau qui est nécessaire dans des écoles adaptatives, les employeurs devraient alors reconnaître cette situation spéciale par l'octroi de primes ou du moins par l'aménagement des conditions de travail[2].

2.2 Organisation de la fourniture des services éducatifs dans une école adaptative

Si l'école adaptative suppose des modifications assez importantes dans le mode de production des services éducatifs, elle pourrait être réalisée sans changements majeurs dans l'organisation actuelle de leur fourniture.

Rôle du comité d'école

L'adaptation au milieu suppose que sa "culture" soit connue de l'école. Les professionnels des services aux étudiants, par leurs contacts avec les familles, entre autres, peuvent apporter des éléments d'une telle connaissance. Mais il appartient aux gens du milieu, surtout aux parents, d'exprimer leurs opinions et leur façon de voir la situation; ils ont déjà l'occasion de le faire dans le cadre des comités d'école. En général, ceux-ci jouent un rôle non négligeable dans les communications entre l'école et le milieu : les "activités de familiarisation mutuelle, d'information réciproque" sont les premières fonctions, et souvent les plus

1. Cette constatation résulte d'impressions récoltées au cours de plusieurs rencontres, mais elle pourrait certainement être étayée par une enquête plus systématique.
2. Dans cette perspective, la revalorisation, à l'intérieur du système d'enseignement, des éducateurs par rapport aux administrateurs, serait sans doute à envisager. Il serait intéressant, à cet égard, de voir quelle a été l'évolution des services administratifs, y compris ceux du ministère, quelle est leur part dans le budget et leur apport spécifique aux résultats du système d'enseignement.

accaparantes, remplies par les comités d'école[1]. Cependant, en milieu défavorisé, les comités d'école actuels devraient étendre leur champ de préoccupations pour fournir aux professionnels les informations nécessaires à l'adaptation de l'école. En effet, les résultats du sondage fait par les directeurs et mentionné précédemment indiquent que dans les milieux défavorisés, les comités ont tendance à faire moins d'interventions sur les études, les services aux étudiants, les relations parents-école, l'organisation scolaire, mais qu'ils en font autant que ceux des milieux plus favorisés pour ce qui est de l'administration et du personnel. Par ailleurs, les comités de milieux défavorisés rencontrent moins souvent les professeurs et dépendent plus du directeur pour la convocation des réunions, le choix des invités de l'extérieur et la rédaction des comptes rendus.

Plus grande autonomie administrative de l'école

Toutefois, certains changements dans le mode de production seraient éventuellement facilités par l'octroi d'une plus grande autonomie administrative de l'école : sur le plan budgétaire, cela favoriserait le libre choix du matériel et des activités; sur le plan pédagogique, cela permettrait de mieux adapter les contenus d'enseignement. Mais il est vrai que sur ce dernier plan, de nombreuses écoles possèdent déjà, dans les faits sinon formellement, une grande marge de manoeuvre.

Les biais de l'école adaptative

En définitive, l'école adaptative n'introduit pas de nouveaux rapports de pouvoir dans la fourniture des services éducatifs et elle renouvelle leur mode de production en renforçant la position des professionnels. Peut-être est-ce pour ces raisons que ceux-ci paraissent en accepter facilement l'idée :

1. M. Henripin et V. Ross, <u>op. cit</u>.

> Nous souhaitons pour l'école élémentaire un type d'école - ouverte sur le milieu - Le type d'école ouverte sur le milieu demeure centré sur des fonctions d'apprentissage et de socialisation auprès des enfants. Les pédagogues demeurent les principaux agents de l'éducation. Ils se donnent des instruments de perfectionnement qui assurent la mise à jour constante de leurs connaissances, aptitudes et habiletés. Ils consacrent une large part de leurs énergies à la recherche de contenus et méthodes pédagogiques plus adaptés au milieu, ainsi qu'à l'animation d'activités de socialisation et de développement...
>
> Pour ce faire l'école s'adjoint la contribution de personnel spécialisé et notamment des professionnels des services aux étudiants qu'elle met à contribution dans la poursuite de ses objectifs éducationnels...
>
> L'option en faveur de ce type d'école nous paraît réaliste et applicable avec un minimum de bonne volonté[1].

En définitive, les deux principales caractéristiques de l'école adaptative sont un mode de production privilégiant les professionnels et les spécialistes, ainsi que des produits restreints à la scolarisation et à la socialisation-intégration à la société en général, et non au milieu local, puisque celui-ci n'obtient au plus qu'un rôle consultatif.

3. L'ECOLE ELARGIE

L'école élargie poursuit les mêmes objectifs-résultats que l'école adaptative, mais elle possède certaines caractéristiques supplémentaires. Essentiellement, elle se différencie de l'école adaptative par une extension des clientèles et par une tentative d'intégration d'éducateurs non professionnels.

---

1. Gisèle Turcot, "La Contribution des services personnels aux étudiants à l'éducation en milieux défavorisés", dans Education et développement, op. cit., p. 341.

3.1 Mode de production dans une école élargie

Extension des clientèles

L'extension des clientèles touche deux catégories de personnes. D'une part, les enfants d'âge préscolaire ont l'occasion de participer à diverses activités, conformément au diagnostic selon lequel les expériences des toutes premières années peuvent être déterminantes pour la réussite scolaire; de nombreuses initiatives s'en sont inspirées : maternelle pour les 4-ans, maternelle maison, visite d'un éducateur auprès de mères... Mais jusqu'à maintenant, les initiatives ont été menées sur une base quasi expérimentale et si leur efficacité est aussi grande que prévu, elles devraient être généralisées, en liaison avec les tentatives d'adaptation aux enfants scolarisés.

D'autre part, l'élargissement des clientèles peut aussi faire de l'école (dans ce cas, sans doute, secondaire plus qu'élémentaire) le centre principal de distribution des services éducatifs aux adultes poursuivant des objectifs de formation individuelle; actuellement, même s'ils peuvent être donnés dans des locaux scolaires, les cours aux adultes ne sont pas pris en charge par l'école en tant qu'institution spécifique dans le réseau d'enseignement, mais par un service spécialisé de la commission scolaire. Ce cloisonnement des responsabilités contribue sans doute à maintenir l'image de l'éducation comme acte individuel d'acquisition des connaissances et non comme processus de formation permanente où les ressources ne sont pas restreintes aux professionnels[1]. Il y aurait peut-être intérêt à prévoir pour l'école élargie un rôle plus actif dans les services, même à objectifs limités, fournis aux adultes.

1. Les études sur la formation de l'opinion publique mettent en évidence le rôle non négligeable des contacts et des discussions courantes avec les personnes rencontrées, dans la formation des opinions. Il est étonnant que les stratégies d'éducation visant les adultes ne tiennent guère compte de ces processus de formation.

Concertation des éducateurs L'école élargie se caractériserait surtout par sa volonté d'intégrer les éducateurs non professionnels dans la formation des enfants. En partant de la constatation que les parents ont une influence décisive, l'école chercherait à former les parents pour qu'ils assument mieux leur rôle d'éducateurs. Par l'entremise éventuelle du comité d'école ou d'autres groupes de liaison et d'intervention, elle prendrait des initiatives pour que les parents disposent des informations et de l'aide nécessaires à l'exercice de leur rôle d'éducateurs, du moins dans les dimensions qui ont des répercussions sur le comportement des élèves. Différents mécanismes pourraient être envisagés pour assurer une concertation dans les attitudes des parents et des enseignants face aux exigences scolaires[1]. Ce rôle de formation des parents n'est encore que très rarement assuré par l'école[2], mais si des mécanismes de concertation souples et efficaces étaient mis en place, ils ne nécessiteraient qu'assez peu de ressources supplémentaires par rapport à celles qui sont prévues pour l'école adaptative.

Cette intervention auprès des parents n'aurait donc pas pour but principal de les amener à participer à diverses activités dans l'école; certes, cette présence peut être utile : on l'accepte déjà, mais souvent conditionnellement et de façon limitée, dans la mesure où les parents se cantonnent à l'organisation d'activités parascolaires; dans une école élargie, un certain nombre de parents auraient en plus la possibilité d'encadrer les activités d'apprentissage.

---

1. Voir à ce sujet Eugene Litwak et Henry J. Meyer, "The School and the Family : Linking Organizations and External Primary Groups", dans Lazarsfeld, Sewell et Wilensky, The Uses of Sociology, New York, Basic Books, 1967, p. 522-543.
2. M. Henripin et V. Ross, op. cit., mentionnent quelques exemples intéressants de formation de parents.

Parallèlement à cette concertation des éducateurs, l'école élargie tend aussi à utiliser les ressources éducatives existant dans le milieu : locaux et institutions; à la limite, elle peut se dispenser d'avoir ses propres bâtiments.

3.2 Organisation de la fourniture des services dans une école élargie

L'école élargie pourrait être implantée sans modification de l'organisation de la fourniture des services éducatifs; mais alors, elle risquerait de devenir une école expansionniste, car une entreprise de formation des parents qui ne serait pas accompagnée de mécanismes permettant à ces derniers d'influencer ses objectifs s'apparenterait plutôt à une opération de manipulation de la part des professionnels de l'enseignement. Certes, à l'aide des théories usuelles de l'organisation privée, on apprend aux administrateurs publics épris d'efficacité à contrôler (manipuler) les éléments de leur environnement susceptibles d'améliorer la performance de leur "entreprise". Mais ce genre d'intervention doit être ouvertement discuté, lorsqu'il est question d'agir sur les valeurs d'un milieu. D'ailleurs, tous les types d'écoles ouvertes sur le milieu soulèvent le même problème, car les écoles subordonnent l'ouverture au milieu à la poursuite de leurs propres fins et d'objectifs éducatifs définis de manière restrictive. Les types d'écoles vraiment communautaires veulent trouver des moyens d'éviter ce risque.

3.3 Un exemple d'école élargie

L'expérience de "community school" tentée à Edmonton et relatée dans un rapport remis à la commission scolaire[1] paraît relever du type de

1. The Community School : a Focus on Living. A Report Presented to the Edmonton Public School Board, Edmonton, Alberta, Edmonton Public Schools, mai 1971. Les numéros de page qui suivent les citations renvoient à ce document.

l'école élargie. De manière schématique, on peut présenter ses principales caractéristiques de la façon suivante.

- <u>Conception de l'"école communautaire"</u>

La nécessité d'une "école communautaire" découle de certaines constatations. Pour que l'école reste une force vitale du milieu, il faut que plusieurs conditions soient satisfaites :

> - *active community involvement in curriculum building*
> - *active community involvement in teacher learning process*
> - *the community as a school*
> - *innovation planning, implementation at the local level* (p. 4).

L'école communautaire se distingue de l'école traditionnelle par plusieurs faits :

> *The community school*
> - *improves the quality of living here and now*
> - *uses the community as a laboratory for learning*
> - *makes the school plant a community centre*
> - *organizes the curriculum around the fundamental processes and problems of living*
> - *includes lay people in school policy and program building*
> - *leads in community coordination*
> - *promotes democracy in all human relationship* (p. 11).

La stratégie d'implantation est progressive :

> *The community school concept does not necessarily suggest a radical, immediate restructuring of the educational system. The ingredients for its implementation are presently in existence. What is necessary is a thorough examination of present educational practices as well as the potential of community school in the light of emerging societal needs* (p.19).

La réalisation de l'"école communautaire" suppose une coordination de tous les organismes publics et privés :

au niveau local : on a examiné tous les principaux services "sociaux" pour déceler leur contribution potentielle à l'école communautaire : commissions scolaires, services de loisirs, de santé, service social, bibliothèques, associations communautaires ...

au niveau provincial : l'implantation d'écoles communautaires n'exige pas seulement la reconnaissance de nouveaux principes d'action (qui est facile à obtenir), mais surtout une modification de la réglementation et des normes qui empêchent la coordination entre organismes.

- <u>L'expérience d'"écoles communautaires"</u>

Les projets pilotes comprenaient une "high school" nouvelle et une "elementary high school" situées dans un quartier du centre-ville.

L'implantation s'est faite en trois phases : d'abord, une *période de discussion* avec les directions et le personnel des écoles et avec les services municipaux (santé, service social, parcs et loisirs, bibliothèque); ensuite, la constitution d'un *comité de direction* où un représentant du Service des parcs agit comme secrétaire; aucun budget ni personnel spécial n'est affecté au projet; enfin, une étape de sensibilisation des différents *groupes de quartier*, au cours de réunions; cette étape aboutit, dans un cas, à la participation de représentants de ces groupes au comité de direction, puis à la constitution d'un conseil provisoire.

En fait, les activités communautaires ont été réduites, essentiellement, à l'utilisation des locaux.

- <u>Les conclusions de cette expérience</u>

Suite à cette expérience et aux discussions et réflexions intensives auxquelles elle a donné lieu, certaines recommandations ont été

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

formulées sur la déconcentration (*decentralization of administrative authority*), sur la création de conseils de quartier, sur le rôle du directeur d'école et sur le financement.

L'implantation d'une école communautaire nécessite un plus grand degré d'autonomie au niveau de l'école. Les principes suivants peuvent être adoptés :

> *It will remain with the administration of each individual school to determine the extent to which it will become involved with the community, and it will be a decision of senior administration in allocating funds on a system level to determine if the local approach is most effectively serving local needs* (p.49).

> *Central office personnel would continue to act advisory capacity and assist in the establishment of guide-lines to facilitate decision making at the local level*(p. 50).

L'identification des besoins locaux et la coordination des services dépendent des relations entre producteurs et consommateurs de services; celles-ci pourraient être facilitées par la création de "community councils" qui seraient composés de représentants de la communauté, d'organismes de service social et de diverses associations locales; l'action des conseils porterait sur les niveaux élémentaire et secondaire; leur rôle serait de trouver un compromis entre l'action et la consultation, *"between professional funded knowledge and the conventional wisdom of the community"* (p. 54).

Le directeur d'école joue un rôle d'agent de liaison entre les différents publics de l'école communautaire. Durant la phase d'implantation au moins, il serait bon d'avoir un responsable des relations entre l'école et son milieu.

L'augmentation de coûts résultant de l'expérience ne serait pas énorme si on conçoit l'école communautaire comme une solution de rechange et non comme une simple addition aux pratiques existantes. Elle suppose par exemple une *réorganisation* de la répartition du travail et non l'embauche de nouveau personnel. Le coût marginal d'augmentation des frais d'entretien serait minime par rapport au coût actuel.

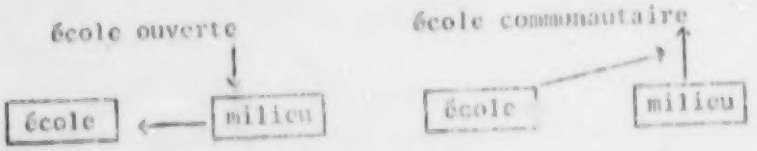
SECTION II : LES ECOLES COMMUNAUTAIRES

L'école communautaire, par opposition à l'école simplement ouverte sur le milieu, poursuit en plus un objectif de promotion éducative du milieu et cet objectif n'est pas marginal dans ses préoccupations; au contraire elle estime qu'il représente *un détour absolument nécessaire* à la réalisation de ses objectifs traditionnels : scolarisation, formation générale, développement individuel et intégration sociale, conçus autant par rapport au milieu que par rapport à la société globale. La promotion éducative du milieu est considérée comme un détour nécessaire en raison même du diagnostic porté sur les causes de handicap scolaire. Puisqu'il est vrai que le milieu familial et social constitue la source majeure des difficultés, toute politique qui cherchera à améliorer les résultats scolaires (dans leur sens large, pas seulement la scolarisation) ne pourra avoir des effets positifs durables que si le milieu familial et social devient en permanence un contexte favorable à une formation personnelle authentique; et il ne peut le devenir et le rester que s'il y a compatibilité entre ses objectifs et ceux de l'école.

L'objectif de la "communauté locale" en milieu pauvre ne peut pas se réduire à faciliter la promotion individuelle de ses membres, puisque, comme les résultats de plusieurs études mentionnées en introduction le montrent, le fonctionnement actuel de la société limite le

nombre des bénéficiaires de la mobilité verticale et garde prédominants les phénomènes d'héritage de statut en milieu pauvre. Dans ce contexte, la communauté locale pauvre, à la recherche de l'enrichissement personnel et collectif sur tous les plans, est amenée à miser sur la promotion collective.

Par rapport à une telle communauté en quête de promotion, le rôle de l'école communautaire est différent de celui de l'école ouverte. Les différences peuvent être sommairement résumées dans les diagrammes suivants, où les flèches horizontales indiquent le sens des contributions et les flèches verticales, l'orientation des interventions.



Dans les différents types d'école ouverte sur le milieu, l'école, seule ou conjointement avec d'autres organismes, intervient sur le milieu pour le modifier et, par ces modifications mêmes, le mettre en quelque sorte au service de l'école. L'école communautaire, au contraire, contribue à la promotion collective qu'assume le milieu lui-même; l'école communautaire n'a donc pas pour but d'asservir l'école au milieu tel qu'il est actuellement, mais de la mettre au service d'une oeuvre de promotion collective du milieu. La relation entre école et milieu est alors essentiellement dynamique et s'établit sur une base de réciprocité des échanges.

Etant donné la nature de ses objectifs, l'école communautaire s'adresse à toute la communauté locale, à toutes les clientèles habituellement distinguées : aux enfants d'âge scolaire et préscolaire, aux adultes dans leur rôle d'éducateur, dans tous leurs autres rôles et dans leur appartenance à un même groupe social. Pour mieux souligner la différence entre l'école actuelle et une institution qui poursuivrait de tels objectifs, il vaudrait mieux parler d'institution éducative communautaire.

L'institution éducative communautaire serait l'institution qui se donnerait un milieu en état d'éducation permanente pour coordonner la fourniture de toutes les activités éducatives locales dont il exprimerait le besoin. Cette institution correspondrait éventuellement à un réseau à plusieurs niveaux à l'intérieur d'un milieu relativement homogène.

Dans cette définition, institution ne fait pas référence à une unité administrative identifiée à un seul bâtiment, contrairement à l'image usuelle de l'école, mais plutôt, idéalement, à une entité politico-administrative, dont la nature sera précisée ci-dessous, et qui est définie génériquement par les services qu'elle doit rendre et non par ses modalités d'organisation, qui peuvent être très variables. Trois caractères essentiels se dégagent de cette définition.

- Le schéma classique d'entreprise à éléments exogènes (une unité de production, une clientèle extérieure, captive et soumise), trop souvent véhiculé par les administrateurs locaux, est abandonné au profit d'une conception où le milieu (la clientèle) se donne lui-même une institution, un mode d'organisation collective, pour réaliser certaines fins, en fonction de ses besoins et caractéristiques. Ce changement de perspective est nécessaire : la reconnaissance de la spécificité des services publics est un préalable et une garantie pour l'établissement de solutions efficaces.

- Le milieu ne reçoit pas des produits extérieurs, à des moments prédéterminés dans la vie de ses membres. Il se trouve en état d'éducation permanente et de ce fait constitue un environnement éducatif: que les activités éducatives spécifiques visent les enfants ou qu'elles visent les adultes, leurs effets profitent à tous les groupes, dans la mesure où ces activités éducatives sont reliées aux actions de promotion collective du milieu.

- La coordination de la fourniture de toutes les activités éducatives nécessaires ne signifie pas que l'institution éducative spécialisée (l'école communautaire dans son expression matérielle) les produit elle-même avec ses propres ressources; elle a pour rôle essentiel, non l'intendance mais la stratégie. Elle aide le milieu à définir ses besoins, ses objectifs et les produits à fournir; ensuite, elle coordonne les ressources existantes, indépendamment de leur localisation et de leur statut (organismes publics ou non).

Ces caractéristiques permettent de distinguer une école communautaire d'une école simplement décentralisée; il y a souvent confusion entre les deux; la décentralisation est fréquemment considérée comme étant synonyme d'enracinement communautaire. La définition suivante témoigne de cette confusion :

> *By community involvement, we mean that each community has the power to influence the decision-making process through the determination of its own needs and how those needs can best be served*[1].

En fait, la décentralisation fait surtout référence au processus de prise de décision; dans une école décentralisée, la direction est entièrement assumée par des représentants de la communauté locale. Pour sa part, l'école communautaire ne fait pas seulement référence au processus de prise de décision, mais surtout aux produits : l'école communautaire contribue à la promotion collective du milieu. Une école décentralisée n'est pas forcément communautaire dans cette perspective.

1. The Select Committee on the Utilization of Educational Facilities, Interim Report, Number One, Toronto, juin 1973, p. 19.

L'institution éducative communautaire, poursuivant des objectifs plus complets que l'école traditionnelle, modifierait le mode de production et l'organisation de la fourniture des services éducatifs. Deux des types possibles peuvent être distingués selon l'importance des modifications dans la fourniture de ces services.

1. L'ECOLE COMMUNAUTAIRE UNIFONCTIONNELLE, INSTRUMENT DE PROMOTION DU MILIEU

Il est certes difficile d'imaginer les formes que pourrait prendre une telle institution, car il n'en existe pas encore d'exemple au Québec. Quelques jalons peuvent être posés.

1.1 Mode de production dans une école communautaire

Le mode de production des services éducatifs tient certes compte des caractères spécifiques de chaque clientèle, mais aussi des interactions qui s'établissent entre les clientèles et de la conjonction des effets de différents services collectifs qui s'adressent au même groupe.

- Adaptation aux caractéristiques des clientèles

Les activités éducatives pour les enfants doivent répondre à plusieurs exigences. De manière plus accentuée que dans les écoles ouvertes sur le milieu, plusieurs parents sont impliqués dans l'encadrement pédagogique des élèves. Certes, tous les parents n'ont pas la possibilité d'assumer un tel rôle; mais la présence dans l'école d'un nombre important de parents est susceptible d'avoir un effet d'entraînement pédagogique sur tous les autres. De plus, les situations d'apprentissage de base sont adaptées aux valeurs du milieu; certaines activités des enfants peuvent contribuer directement à des projets de promotion organisés par le milieu, par exemple les

activités dans certaines disciplines imposées par le ministère de l'Education : formation personnelle, familiale, civique et économique, enseignement moral et religieux, sciences humaines; il ne s'agit pas forcément de consacrer plus de temps à ces activités, mais de les rendre utiles à la communauté locale par des produits que les adultes peuvent apprécier; l'image des enfants et de l'école en serait améliorée. Un exemple frappant d'adaptation au milieu est offert par cette proposition de programme d'activité dans une "E.P.A. community school" en Angleterre :

> *Granting the school its usual succour in the early hours, a schedule for junior "community" education might run : -each morning after break the build-up of some socially relevant theme (television, pocket-money, the milk bottle and thousands of others) followed by afternoons devoted to 1. a deep local study on streets, jobs, etc.; 2. diverse leisure pursuits; 3. the preparation of a large scale creative production on a social theme; 4. a home/school venture, e.g. parental at home, exhibitions of wo k in shops and other local foci, etc.; 5. a community enterprise, e.g. old age pensioners club, playground improvement scheme, etc. Quite a busy week, one hears the echo, for the poor old teacher!*[1]

Deux remarques s'imposent toutefois, pour éviter toute interprétation abusive de la nécessité de cette adaptation au milieu. D'abord, comme toute communauté locale se définit en grande partie par ses différences par rapport aux autres communautés qui l'entourent, l'étude privilégiée du milieu local ne dispense pas de l'acquisition de connaissances sur les autres milieux et la société en général. Ensuite, pour que ces activités centrées sur le milieu soient vraiment formatrices, il est nécessaire sans doute que les enseignants aient une bonne formation théorique et une grande habileté technique.

Par ailleurs, pour maximiser l'utilisation communautaire des ressources, certaines activités obligatoires pourraient ne pas être produites

---

1. Projectile. A Summary of the Liverpool Educational Priority Area, 68/71, p. 8.

par des professionnels de l'école : par exemple, les arts plastiques, la musique, l'expression dramatique, l'éducation physique et le sport font souvent l'objet de cours donnés par les services municipaux de loisirs et ceux-ci pourraient éventuellement les dispenser à la clientèle scolaire, moyennant quelques réaménagements des horaires scolaires; mais cette possibilité soulèverait sans doute des difficultés administratives dans le cadre d'une école uniquement insérée dans un réseau d'enseignement unifonctionnel.

Dans l'école communautaire, les activités éducatives pour adultes sont définies par la clientèle et offertes selon des modalités qui tiennent compte de son cheminement. Par exemple, la formule du cours-contenu à transmettre durant x heures peut s'avérer trop rigide pour répondre aux besoins; en partant d'un sujet sur lequel il désirait une information minimale, un petit groupe peut se rendre compte rapidement qu'il devrait, sans approfondir davantage, aborder un autre sujet; dans ce cas, la formule cours devrait être remplacée par une sorte de contrat de formation où l'institution offre des ressources à un petit groupe pendant une période déterminée, mais sur un thème peu défini, en contrepartie de l'engagement de chacun des membres à poursuivre la session jusqu'au bout.

Des activités éducatives offertes par l'école communautaire pourraient aussi être demandées par d'autres institutions du milieu qui éprouvent le besoin d'informer et de former la population locale sur les problèmes dont elles s'occupent particulièrement : santé, droit, bien-être, protection. De manière plus générale, les ressources du milieu sont mises à contribution en priorité. Enfin, comme son objectif essentiel est de contribuer à la promotion du milieu, l'école ne refuse pas de fournir son apport spécifique aux groupes d'adultes qui, par des activités concrètes, veulent mobiliser les gens du quartier sur des questions d'intérêt collectif. En effet, comme les

différences entre école ouverte et école communautaire l'ont montré, l'école communautaire ne vise pas seulement à faciliter le rôle d'éducateur des parents auprès des enfants, elle s'adresse à la totalité de la personnalité adulte et de la collectivité. Cet objectif est souligné dans la présentation des "E.P.A. community school".

> *A community school in an E.P.A. which seeks only the limited, though important, role of helping parents to understand and encourage the educational development of their children will not be the dynamic center for community re-generation and growth which is an essential element in the whole variety of the problems facing such communities*[1].

- Développement des interactions entre éducateurs

En plus de respecter les cheminements des diverses clientèles, l'école communautaire s'efforce de les décloisonner, par des projets communs ou par une combinaison de ressources de différents niveaux. Dans la mesure où la communauté locale est, en milieu urbain, définie par le quartier, l'institution éducative communautaire intègre sans doute au moins une école secondaire et les écoles élémentaires incluses dans sa zone de desserte; pour des projets particuliers entrepris par des élèves et(ou) des adultes, elle peut alors, par un prêt de ressources (professionnels, élèves ou matériel) ou par la contribution d'adultes du milieu, favoriser une certaine communauté d'intérêt et d'action, en permettant l'échange d'expériences et des contacts primaires.

L'interaction entre clientèles éducatrices est aussi accompagnée d'une concertation des agents producteurs de services éducatifs et, plus généralement, des organismes qui interviendront auprès des mêmes groupes (centre de services communautaires, clinique juridique,

---

1. A.H. Halsey, Educational Priority, E.P.A. Problems and Policies, London, Her Majesty's Stationary Office, 1972, p. 159.

centre de service social...); mais comme l'école communautaire unifonctionnelle reste un cadre politico-administratif isolé, la concertation avec les autres organismes peut difficilement se faire autrement que sur la base de contrats de service.

-Redéfinition des rôles

Ces changements dans le mode de production, brièvement examinés ici, entraîneraient une redéfinition des rôles dans le système d'enseignement.

. Les "s'éduquants"

Pour assumer leur rôle actif dans une école communautaire, les "s'éduquants" doivent se départir de leur attitude de consommateur, et participer à la définition et à la réalisation de leur projet éducatif. L'apprentissage de ce rôle actif peut commencer dès le début de la scolarisation, mais l'étendue de son exercice varie selon les niveaux. Pour obtenir une telle participation de la part des adultes, une période d'animation intense et de sensibilisation serait nécessaire; elle pourrait être d'autant plus efficace qu'elle serait prise en charge par les organismes ou associations de tout genre, de niveau local ou non.

. Les professionnels de l'enseignement

Les tâches des professionnels de l'enseignement seraient modifiées, mais non forcément alourdies. En tant qu'experts en pédagogie, ils conservent un rôle irremplaçable dans toutes les situations conçues pour la réalisation des apprentissages de base, mais ils ne détiennent plus le monopole pour le choix des activités éducatives. Ils doivent

l'effectuer en collaboration avec les autres éducateurs du milieu local; mais cette situation de confrontation permanente des points de vue, tout en étant une contrainte, peut être une source d'inspiration pour les enseignants; elle suppose de leur part un travail d'équipe assez intense et un effort constant d'adaptation. Comme certaines activités, en dehors des situations d'apprentissage de base, pourraient être fréquemment assurées par d'autres ressources (voir plus haut), la tâche globale de l'enseignant n'en serait pas forcément alourdie, mais elle supposerait une forte motivation; de plus, dans la phase initiale de fonctionnement communautaire, les enseignants auraient à remplir une exigeante fonction de support à la formation des autres éducateurs. L'affectation du personnel à des activités destinées à la fois aux enfants et aux adultes ne serait vraisemblablement pas une règle, sauf si les enseignants y découvraient un défi intéressant, mais dépendrait de la bonne marche des projets d'intérêt communautaire.

. Le directeur d'école

Le directeur d'école représente le personnage clé de la réforme. Il devient non seulement l'animateur pédagogique de l'équipe d'éducateurs, mais aussi l'agent de liaison privilégié entre l'école et son milieu. Il est responsable de la réalisation des objectifs de base de l'école élémentaire et secondaire; son rôle s'apparente à celui d'un stratège. Les objectifs sont fixés par les autorités supérieures; les contraintes sont déterminées par l'influence communautaire sur le contenu et l'orientation des activités éducatives; il lui appartient alors de tirer le meilleur parti possible des ressources existantes, pour réaliser les objectifs dans le respect de ces contraintes. De plus, le directeur contribue à la réussite éducative de l'école auprès des adultes, en facilitant au maximum la réalisation de leurs projets éducatifs.

. La population locale

L'institution éducative communautaire mobilise les énergies d'une quantité importante de gens du milieu et pourrait se heurter aux problèmes habituels du bénévolat; il serait normal que les personnes utilisées régulièrement comme ressources pour l'encadrement des activités éducatives reçoivent une rémunération; mais pour les autres engagements d'aide occasionnelle ou de nature "politique" (concernant l'orientation des activités), il ne faut pas sous-estimer les dynamismes du milieu s'il est impliqué dans son vécu quotidien[1].

1.2 Organisation de la fourniture des services éducatifs dans une école communautaire

- La coordination des services éducatifs

D'abord, il ne faut pas oublier que l'institution éducative communautaire en tant que telle n'a pas à assurer elle-même la production de tous les services éducatifs aux adultes; plusieurs groupes et organismes privés peuvent s'en charger, conformément aux opinions émises depuis longtemps sur l'éducation des adultes, mais encore peu acceptées :

> Sans pousser plus loin l'étude du rôle des organismes privés en éducation des adultes, on peut au moins conclure que celui-ci grandira à mesure que la formation sociale et culturelle prendra le pas sur la récupération scolaire, qui deviendra moins importante quand notre système d'enseignement sera perfectionné[2].

1. La constatation suivante de Jacques Grand'Maison est très significative à cet égard : "Les gens du milieu eux-mêmes doivent être ici les premiers maîtres d'oeuvre d'une telle prospection. Après une vingtaine d'années de travail dans ce genre de démarche, je me rends compte des terribles limites du regard scientifique ou professionnel pour saisir les possibilités et les dynamismes à l'oeuvre dans un milieu. Voir Les Milieux défavorisés, op. cit., p. 34.
2. Comité Ryan, Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes, février 1964.

L'institution éducative communautaire n'aspire pas au monopole des services éducatifs aux adultes; elle entend seulement en coordonner la fourniture dans une perspective de promotion du milieu. Cette coordination implique plusieurs fonctions par rapport aux groupes et organismes producteurs[1] : la connaissance de leurs besoins en ressources, la répartition des fonds publics et la surveillance de leur bonne utilisation, l'orientation des clientèles, la prise en charge directe des activités fournies par un groupe; de plus, l'institution éducative communautaire joue un rôle d'intercesseur et d'intermédiaire dans les relations avec les niveaux de gouvernements supérieurs.

- Les modifications à l'organisation

La réalisation de l'objectif fondamental de l'institution éducative communautaire, le nouveau mode de production des services éducatifs qu'elle suppose, impliquent une transformation importante de l'organisation de leur fourniture. Les écoles (ou éventuellement l'école) d'une même communauté devraient relever d'une même autorité; comme les communautés locales ne coïncident pas[2], actuellement, avec les territoires des commissions scolaires, il faudrait prévoir des mécanismes qui permettraient à des représentants de la communauté, choisis par elle, de faire prévaloir leurs points de vue dans les discussions relatives aux activités éducatives. Ces mécanismes ne peuvent être envisagés dans le cadre des comités d'école actuels, qui ne regroupent que les parents. L'autorité responsable de l'institution éducative communautaire devrait être composée des représentants des différents groupes intéressés : la communauté locale, les producteurs de services (groupes populaires et professionnels de l'enseignement), les services bureaucratiques et la direction politique de la commission scolaire. Toutefois, cette autorité éducative communautaire ne constituerait pas

1. Ces organismes peuvent être par exemple des centres d'éducation populaire oeuvrant sur la base des unités de voisinage.
2. A moins qu'une étude empirique ne montre le contraire.

un nouveau palier administratif. Par exemple, à la différence des sous-régions de la C.E.C.M., qui représentent surtout un palier administratif doté de peu de pouvoirs de décision, l'autorité éducative communautaire, qui opérerait d'ailleurs à une échelle plus petite, serait surtout un centre décisionnel sans nouvelles unités bureaucratiques.

Par ailleurs, les écoles placées sous la dépendance de cette autorité éducative communautaire devraient avoir une grande autonomie par rapport aux services de la commission scolaire dans l'utilisation du budget et dans la mise au point des plans d'étude; les services de la commission scolaire ne garderaient qu'un contrôle a posteriori de performance.

2. L'ECOLE, SERVICE EDUCATIF D'UNE INSTITUTION COMMUNAUTAIRE MULTIFONCTIONNELLE

- Compétences possibles de cette institution communautaire multifonctionnelle

Un autre type d'école communautaire serait sans doute plus facile à réaliser si l'école devenait un service, spécialisé en éducation, d'une institution communautaire multifonctionnelle. Cette institution permettrait à la communauté de participer aux décisions concernant la fourniture de tous les services aux personnes (éducation, santé, bien-être, loisirs, assistance juridique, plusieurs aspects de la protection) et les décisions affectant le cadre physique de vie de la communauté locale.

- Direction communautaire

Cette institution pourrait être dirigée par une sorte de conseil de quartier élu par l'ensemble de la communauté locale. Par rapport à

l'école communautaire unifonctionnelle, ce cadre institutionnel, inspiré du mouvement de "contrôle communautaire" (community control), offrirait de nombreux avantages pour la fourniture et la production des services éducatifs.

- Avantages pour les interactions

La représentation de la communauté se ferait par l'intermédiaire du conseil; le service d'éducation, qui aurait les mêmes fonctions que dans le type précédent d'école communautaire, pourrait être supervisé par une commission élargie du conseil, dont feraient partie les groupes producteurs. La coordination des différents services qui interviennent auprès des mêmes groupes serait facilitée du fait de leur subordination à une même autorité et il serait aussi plus aisé de les faire concourir à des projets à caractère communautaire définis par le conseil de quartier.

- Danger éventuel de monopolisation de la direction

Certains pourraient craindre que les élites locales n'accaparent une telle institution et confisquent à leur profit la représentation et l'orientation de la communauté locale; ce danger serait toutefois en partie écarté par le caractère très décentralisé des prises de décision sur les activités dans chacun des secteurs (éducation, loisirs, etc.).

- Possibilité d'une telle institution dans le cadre actuel

A la limite, une telle institution est concevable même si subsistent une commission scolaire et d'autres organismes sectoriels à un niveau supérieur, pourvu qu'une forte décentralisation existe à l'intérieur de chacun des secteurs : car le rôle de l'institution communautaire

est de coordonner et d'orienter les activités éducatives dans le cadre d'une enveloppe budgétaire qu'elle ne détermine pas mais qui lui est octroyée.

- Rôle actif des institutions dans la création des communautés locales

Une telle institution aviverait sans doute le sentiment communautaire dans le milieu local et pourrait faire de ce dernier un foyer d'intégration sociale. Ce nouveau contexte n'aurait que des effets bénéfiques pour les jeunes :

> En l'occurrence, les jeunes vivent dans un espace social profondément défait, déstructuré. Comme chez les adultes, il faut créer une première assise d'intégration globale dans un "nous" où se recomposent des rapports sociaux et une affirmation de l'individu; ce qui existe déjà dans le cas des milieux à l'aise[1].

- L'école communautaire : un pari

En définitive, l'institution éducative communautaire repose sur un pari, un pari sur les dynamismes des milieux pauvres. Certains auteurs le refusent catégoriquement :

> D'autres concluent qu'il faut faire plus, qu'il faut une école totalement différente. Cette dernière conclusion peut être interprétée comme visant une transformation radicale des écoles pour en faire des écoles dont les objectifs seraient déterminés par le milieu immédiat. J'ai déjà montré comment cette solution amènerait les écoles de milieux défavorisés dans un cul-de-sac et qu'elle ne contribuerait qu'à perpétuer l'état actuel[2].

---

1. Jacques Grand'Maison, op. cit., p. 30.
2. Pierre W. Bélanger, "Impressions d'impressions", op. cit., p. 121-122

Cette position, fort conservatrice par delà les apparences, soulève plusieurs objections. D'abord, l'institution éducative communautaire, insérée dans un réseau d'enseignement public, réalise les objectifs de base de ce réseau : scolarisation, formation générale et développement individuel, et ce, de manière durable, grâce au détour nécessaire qu'elle s'impose : la promotion éducative du milieu local pour qu'il puisse prendre en charge ses problèmes et améliorer sa position sociale. Ensuite, l'institution éducative communautaire n'adopte pas une attitude égalitariste face aux inégalités devant l'école mais pratique systématiquement une discrimination positive; elle adopte donc une attitude conséquente par rapport aux nombreux résultats de recherche qui montrent que le traitement égalitaire des inégalités renforce en fait ces dernières. Enfin, l'institution éducative communautaire ne part pas du principe que les efforts d'organisation autonome des milieux pauvres n'aboutissent qu'à des culs-de-sac; les expériences menées dans ces milieux au cours des dernières années attestent un dynamisme non négligeable et se traduisant souvent par des services de qualité très appréciable et parfois assez innovateurs[1]. Bref, ces indices laissent penser que le pari vaut la peine d'être tenté, à la fois pour la qualité de l'éducation et pour le renforcement de la solidarité sociale.

CONCLUSION GENERALE

Ces quelques jalons pour une institution éducative communautaire conduisent à une réflexion en profondeur sur la nature des services publics. Plusieurs phénomènes actuels au Québec incitent à une telle

1. Voir à ce sujet les études précédemment citées de Jacques Godbout. On pourrait même faire l'hypothèse que ces expériences n'ont pas abouti lorsque l'administration a refusé au milieu le droit de fixer lui-même ses objectifs de développement : la planification et l'organisation collective régionales au Québec peuvent être analysées dans cette perspective. Voir Gérard Divay et Jean Lapierre, Organisation collective et planification régionales : les conseils régionaux de développement, Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation, 1976, 199 p.

réflexion; les tentatives de réorganisation administrative dans le domaine des affaires sociales, des affaires municipales, de l'éducation, les difficultés des relations de travail dans le secteur public, soulèvent des questions fondamentales : qui doit définir les services à offrir ? Quels services fournir ? Les réponses à ces questions doivent d'abord procéder d'une reconnaissance des résultats de ces services et non de considérations sur les intrants nécessaires à leur production.

> Un service se définit d'abord par sa fin et par ceux qui fondent sa raison d'être. Or le professionnalisme inverse cette logique évidente et façonne des institutions qui ne pourront jamais être des éléments constitutifs du milieu, des lieux démocratiques de co-responsabilité et d'auto-prise-en-charge. On ne saurait établir des critères de compétence ou de statut en dehors d'un champ social concret. Celui-ci constitue le vrai lieu humain qui qualifie les structures et les fonctions, les tâches des intervenants et des commettants. C'est à cette condition que la collectivité va devenir le vrai centre de gravité des institutions. C'est à cette condition que l'enseignement, la médecine et toutes les autres activités de base vont être de vraies expériences humaines. Autrement, l'univers instrumental d'équipement, de techniques, de ressources financières, apparemment neutre, servira d'écran pour camoufler les intérêts et les pouvoirs de ceux qui les ont en main actuellement. Pour protéger cette situation de fait, ils diront que les gens ne sont pas prêts. Ceux-ci ne le seront jamais si on ne prend pas de risque. En deçà des luttes actuelles de pouvoir, il y a une agressivité et une méfiance de part et d'autre, qui empoisonnent la vie des jeunes eux-mêmes, l'école et les rapports avec le milieu[1].

Les clientèles doivent aussi être conçues dans leur totalité et non d'un point de vue strictement fonctionnel, par rapport aux intérêts de chaque service. Les tentatives de réorganisation administrative tiennent confusément compte de cette exigence en essayant de développer des organismes communautaires; le ministère des Affaires sociales a créé des centres locaux de services communautaires dont l'intention était d'utiliser les milieux locaux comme entité

---

1. Jacques Grand'Maison, op. cit., p. 37.

collective et comme force de transformation des services; les centres d'accueil récemment proposés pour l'enfance inadaptée s'inspirent de la même philosophie. La fourniture des services de loisirs dans la plupart des municipalités garde un aspect communautaire important, même avec l'atténuation de la présence paroissiale; dans le domaine de la protection publique, la centralisation provoque, au moins sur l'Île de Montréal, des projets de réinsertion communautaire de ce service. Mais il est à craindre que ces démarches, malgré la convergence de leurs intentions, n'aboutissent à des résultats contraires aux objectifs, en favorisant la création de structures spécialisées et parallèles au niveau local : au lieu d'être renforcées, les communautés locales risquent de se trouver encore plus disloquées et encadrées; les dynamismes locaux en seraient affaiblis et canalisés dans l'intérêt des spécialistes de tout genre au lieu d'être revigorés et orientés vers la promotion des milieux locaux. Il est urgent que les expériences et projets d'institution communautaire soient examinés dans leurs interactions, dans leurs effets de renforcement ou de décentralisation mutuels; et cet examen ne doit pas être restreint aux milieux pauvres, car les institutions locales de service public peuvent jouer, partout, un rôle communautaire dont le contenu est toutefois susceptible de varier selon les milieux.

BIBLIOGRAPHIE

I - REVUES DEPOUILLEES

L'Ecole coopérative
Education Québec
Urban Education
Priority News

II- AUTEURS

BARRETT, Edward A., et Allen J. Cawley, "The Dayton School System. A Case Study of Community Response to Levy Failure", Urban Education, vol. 7, no 3, octobre 1972, p. 261-279.

BELANGER, P.W., et Guy Rocher, Ecole et société au Québec. Eléments d'une sociologie de l'éducation, Montréal, H.M.H., 1970, 465 p.

BOUDON, Raymond, L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Armand Colin, 1973.

Collectif de recherche en sociologie urbaine, Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones, Montréal, P.U.M., 1973.

CRAFT, Maurice, John Raynor et Louis Cohen (éd.), Linking Home and School, Londres, Longman, 1972.

DAOUST, Gaétan, et Paul Bélanger, L'Université dans une société éducative. De l'éducation des adultes à l'éducation permanente, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1974.

DIVAY, Gérard, Denise Beaulieu et Claude Roy, Regroupement municipal et intégration sociale, Montréal, C.R.I.U.-I.N.R.S.-Urbanisation, 1975, 290 p.

DURAND, Nicole, Le P.A.S.S., un défi à relever en éducation, Montréal, 1970, 130 p.

DUVAL, Roch et Jean-Marie Hamelin, L'Ecole sans mur, l'éducateur sans frontières, Librairie Beauchemin, 1969.

FANTINI, Mario et Marilyn Gittell, Decentralization : Achieving Reform, N.Y., Praeger Publishers, 1973, 170 p.

FANTINI, Mario, Marilyn Gittell et Richard Magat, Community Control and the Urban School, N.Y., Praeger Publishers, 1970, 268 p.

GEORGEAULT, Pierre, Parents, école et rendement scolaire. Rapport préliminaire, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, mars 1976.

GEORGEAULT, Pierre, Jacqueline Pelchat, Jean-Yves Morin et Diane St-Michel, Diagnostic sur l'innovation dans l'enseignement élémentaire québécois, ministère de l'Education, rapport pour l'O.C.D.E., mars 1974.

GINGRAS, Armand, Arthur Marsolais, Henri Tremblay et Jean-François Trépanier, Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation, ministère de l'Education, Direction générale de la planification, septembre 1974.

GITTELL, Marilyn et Alan G. Hevesi, The Politics of Urban Education, N.Y., F.A. Praeger, 1969, 386 p.

GODBOUT, Jacques et Jean-Pierre Collin, Les Organismes populaires en milieu urbain. Contre-pouvoir ou nouvelle pratique professionnelle ?, Montréal, I.N.R.S.-Urbanisation, 1975, 213 p.

GODBOUT, Jacques et Nicole V. Martin, Participation et innovation. L'implantation des C.L.S.C. et les organismes communautaires, Université du Québec, mai 1974, 344 p.

GROSS, Béatrice et Ronald Gross (éd.), Radical School Reform, New York, Simon and Schuster, 1969.

HALSEY, A.H., Educational Priority. E.P.A. Problems and Policies, London, Her Majesty's Stationary Office, 1972.

HANNOUN, Hubert, Ivan Illich ou l'école sans société, Paris, Les Editions E.S.F., 1973, 175 p.

HENRIPIN, M. et V. Ross, Les Parents dans l'école : ils font quoi ? dans quelles limites ? pourquoi et vers quoi ?, ministère de l'Education, 1974, 78 p.

JANOWITZ, Morris, Institution Building in Urban Education, Russell Sage Foundation, 1969, 126 p.

KIMBROUGH, , Political Power and Educational Decision Making, Chicago, Rand McNally and Company, 1964, 307 p.

KOTLER, Milton, Neighborhood Government. The Local Foundations of Political Life, N.Y., Bobbs-Merrill Company, 1969.

LAFLEUR, Guy, La Promotion culturelle collective des classes défavorisées, Montréal, I.C.E.A., mai 1975, 38 p.

LAPERRIERE-NGUYEN, Anne, La Culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles, C.E.C.M., mars 1975.

LAVIGNE, Marie et Micheline Douville, L'Hétérogénéité des espaces sociaux, tome II, "Vie de voisinage et vie de quartier", Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, "Les Cahiers de l'I.N.R.S.-Urbanisation", no 7, 1975.

LAVIGNE, Marie et Jean Renaud, L'Hétérogénéité des espaces sociaux. Etude comparative de quatre zones résidentielles du bas de la ville de Montréal, tome I : "Caractéristiques sociales et mobilité professionnelle", Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, "Les Cahiers du C.R.U.R.", no 6, 1974.

LAZARSFELD, Sewell et Wilensky, The Uses of Sociology, New York, Basic Books, 1967.

LITTLE, Alan et George Smith, Stratégies de compensation : panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis, O.C.D.E., Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, 1971, 161 p.

MIDWINTER, Eric, "The E.P.A. Community School", Urban Education, vol. 8, no 1, avril 1973.

MOORE, Charles H., et Ray E. Johnston, "School Decentralization, Community Control, and the Politics of Public Education", Urban Affairs Quarterly, vol. 6, no 4, juin 1971.

RETEL, J.O., Organisation communale et groupements de localité dans deux agglomérations françaises, Paris, C.S.U., 1973.

RUBINSTEIN, David et Colin Stoneman, Education for Democracy, Penguin, 1970.

SUSSMAN, Leila, "Community Participation in Schools : the Boston Case", Urban Education, vol. 7, no 4, janvier 1973.

SUTTLE, Gerald D., The Social Construction of Communities, Chicago, The University of Chicago Press, 1972, 278 p.

WASHINGTON, R.O., "The Politicalization of School Decentralization in New York City", Urban Education, vol. 8, no 3, octobre 1973, p. 223-230.

III- PUBLICATIONS OFFICIELLES ET PUBLICATIONS D'ORGANISMES DIVERS

Association des directeurs d'école de Montréal, Informo, vol. 5, no 4, mars 1974, numéro spécial : "Sondage sur le comité d'école".

C.E.C.M., Service de l'éducation des adultes, Description et évaluation du programme spécial SEAPAC d'animation du milieu, 1973-1974, 3 juin 1974, 11 p.

C.E.C.M., Service de l'éducation des adultes, Description et évaluation du programme spécial SEAPAC d'animation du milieu, 1974-1975, 9 mai 1975, 10 p.

C.E.C.M., Rapports des colloques des comités régionaux de parents, année 1974.

C.I.E.P., Communications présentées au séminaire sur "la gestion de l'innovation dans l'éducation", 10-21 juin 1974, Sèvres, France.

Comité Batshaw, Rapport du comité d'étude sur la réadaptation des enfants et adolescents placés en centre d'accueil, ministère des Affaires Sociales, décembre 1975.

Comité d'étude de la C.U.M., Rapport du sous-comité Education, 1973.

Conseil scolaire de l'île de Montréal, Les Milieux défavorisés, rapport du colloque du 15 novembre 1975, rapport synthèse, 9 février 1976.

E.P.S.B., The Community School : a Focus on Living, A Report Presented to the Edmonton Public School Board, Edmonton, Alberta, Edmonton Public Schools, mai 1971.

I.C.E.A., Mémoire sur le financement des organismes d'éducation populaire par le ministère de l'Education, octobre 1972, 64 p.

Ministère de l'Education du Québec, L'Ecole, milieu de vie, Québec, octobre 1973.

Ministère de l'Education du Québec, Education et développement. Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés, Québec, avril 1975, 380 p., document de travail.

Ministère de l'Education du Québec, Rapport du groupe Commel, octobre 1974.

Ministère de l'Education du Québec, Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec, juin 1975, 162 p.

The Select Committee on the Utilization of Educational Facilities, Ontario, *Interim Report*, Number One, June 1973;
Interim Report, Number Two, December 1973;
Interim Report, Number Three, July 1974;
Final Report, February 1975.

Projectile. A Summary of the Liverpool Educational Priority Area, 68/71.